الدكتورة سعاد عبد الكريم الوائلي

طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير

بين التنظير والتطبيق



طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير
بين التنظير والتطبيق

طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير
بين التنظير والتطبيق

الدكتورة
سعاد عبد الكريم عباس الوائلي
الاستاذ المساعد لمناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في
كلية العلوم التربوية / الجامعة الهاشمية
وكلية التربية / جامعة بغداد

2004

● طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق.

● الدكتورة سعاد عبد الكريم عباس الوائلي .

● الطبعة العربية الأولى : الإصدار الاول، 2004 .

الناشر:

دار الشروق للنشر والتوزيع

هاتف : 4618190 / 4618191 / 4624321 فاكس : 4610065

ص.ب : 926463 الرمز البريدي : 11110 عمان – الاردن

دار الشروق للنشر والتوزيع

رام الله : المنارة – شارع المنارة – مركز عقل التجاري هاتف 02/2961614

غزة : الرمال الجنوبي قرب جامعة الأزهر هاتف 07/2847003

■ التنضيد والاخراج الداخلي وتصميم الغلاف وفرز الألوان و الأفلام :

دائرة الإنتاج / دار الشروق للنشر والتوزيع

هاتف : 4618190/1 فاكس 4610065 / ص.ب. 926463 عمان (11110) الأردن

Email : shorokjo@nol.com.jo

الاهداء

إلى مَنْ أوصاني اللّهُ بهما برّاً واحساناً والديَّ ...

إلى مَنْ جَـــعَلَ اللّه بيـــني وبـــينه مودةً ورحـــمة زوجـــي عبد اللّه أبـــو سلمى...

إلى هِبةِ اللهِ ومنّتهِ ابنتي لُجَيْن ...

أهدي إليهـــم جميـــعاً هذا الجـــني المتواضـــع قِطـــافاً من رحـــلةِ الدرسِ والبحث

بسم الله الرحمن الرحيم

"يَرفع الله الّذين آمَنوا مِنكم والّذين أوتوا العِلمَ دَرَجاتٍ"

صدق الله العظيم

سورة المجادلة/ من الآية (11)

المحتويات

الفصل الرابع (طريقة المناقشة في تدريس الأدب والبلاغة)

الفصل الخامس (تدريس التعبير)

الفصل الثامن (تخطيط وإعداد الدروس)

الفصل التاسع (نماذج من الخطط التدريسية في الأدب والبلاغة والتعبير)

الفصل العاشر (الاختبارات التحصيلية)

الفصل الحادي عشر (نماذج من الاختبارات التحصيلية في الأدب والبلاغة)

التقديم

لمست المؤلفة أثناء تدريسها لمادة "مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها" حاجة كل من الطالب والمكتبة العربية للكتابة في مادة طرائق تدريس (اللغة العربية) ولا سميا طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير لِما لهم من عظيم الأثر في النفس البشرية.

إن الكتاب يقع في أحد عشر فصلاً، وقد تباين حجم الفصول تبعاً لمحتوى كل فصل وأهميته ضمن مادة طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير فقد جاء الفصل الأول (اللغة واللغة العربية) مشتملاً على مبحث في أهمية اللغة وأهمية اللغة العربية، وكذلك خصائص وميزات اللغة العربية.

أما الفصل الثاني (طرائق تدريس اللغة العربية) فقط تضمن أربعة مباحث وهي طرائق التدريس، ركائز الطريقة الناجحة، المهارات اللغوية، طرائق تدريس اللغة العربية (طريقة الوحدة، طريقة الفروع، الطريقة التوفيقية).

في حين جاء الفصل الثالث (تدريس الأدب والبلاغة) ليبين أهمية التدريس، وتدريس الأدب والبلاغة، والاستقراء في تدريس الأدب والبلاغة، والقياس في تدريس الأدب والبلاغة، والأدب والبلاغة وأثرهما فلسفياً في التعبير.

وقد جاء الفصل الرابع (طريقة المناقشة في تدريس الأدب والبلاغة) ليوضح أهمية طريقة المناقشة في التدريس) وأنواع المناقشة، وأساليب طريقة المناقشة ومزايا طريقة المناقشة ومآخذها، والمناقشة وتدريس الأدب والبلاغة).

أما الفصل الخامس (تدريس التعبير) فقد جاء فيه مفهوم التعبير وأهميته، والتعبير بين الوظيفية والإبداع، وأسس التعبير، وأسباب ضعف التعبير لدى الطلبة وعلاج الضعف لديهم، وأنواع التعبير ومهاراته، وأهداف تدريس التعبير وخطواته، وطرائق تدريس التعبير في المرحلة الأساسية، وتصحيح التعبير.

وجاء الفصل السادس (التقويم) ليبين مفهوم التقويم وأهميته وأسس التقويم

وأنواعه وأساليبه واستخداماته وكذلك مجالات التقويم، وبين أيضاً خصائص التقويم الجيد، مع وظائف التقويم، وأخيراً خطوات عملية التقويم.

في حين جاء الفصل السابع (الأهداف التربوية) ليوضح مفهوم الأهداف التربوية مع فوائدها ومستوياتها ومصادرها، ومعايير الهدف الجيد وشروط صياغة الأهداف مع مجالاتها، وأهمية تصنيف بلوم، وكذلك الاعتراضات حول استخدام الأهداف التعليمية.

وأقتصر الفصل الثامن (تخطيط واعداد الدروس) على مفهوم التخطيط وأنواعه، وعناصر خطة الدرس الرئيسة والتخطيط اليومي الناجح، وأيضاً وظائف التخطيط اليومي الناجح.

أما الفصل التاسع (نماذج من الخطط التدريسية في الأدب والبلاغة والتعبير) فقد جاء فيه عرض لنماذج من الخطط التدريسية الأنموذجية لمادة الأدب والبلاغة والتعبير.

وجاء الفصل العاشر (الاختبارات التحصيلية) ليبين مفهوم الاختبار التحصيلي وأهميته وكذلك صفات ومتطلبات الاختبار التحصيلي وكيفية بنائه.

وأخيراً الفصل الحادي عشر (نماذج من الاختبارات التحصيلية في مادتي الأدب والبلاغة) وقد جاء فيه ثلاثة اختبارات واحد في البلاغة واختباران في الأدب والنصوص.

وهذه الفصول مجتمعة تعطي فكرة متكاملة للقارئ عن طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير ودروساً عملية في هذه المواد وكذلك جاء فيها عن التقويم وأهميته في العمل التربوي، زيادة على الأهداف التربوية وفائدتها في العملية التدريسية مع اختبارات تحصيلية وخططاً تدريسية، ورغم محدودية فصول هذا الكتاب تأمل المؤلفة بأن يستفيد منه طلبة اللغة العربية ومن لهم علاقة بخدمة العملية التعليمية.

والله هو الموفق لما فيه الخير والسداد خدمةً للغة القرآن الكريم.

المؤلفة

1

الفصل الأول

اللغة واللغة العربية

- اللغة
- اللغة العربية
- ميزات اللغة العربية

اللغة:

عندما نقرأ كتاباً في اللغة، أو مجلة لغوية متخصصة أو أطروحة علمية تبحث في اللغات نجد أنها جميعاً تقول: إن اللغة (أيّة لغة) ظاهرة سلوكية للإنسان تطورت معه عبر عصور تطوره، حتى صارت خاصية يمتاز بها عن الكائنات الأخري. وقد استخدمت البشرية لغاتها لإنتاج حضاراتها وثقافاتها، والحفاظ على مخزونها الحضاري ونقله إلى الأجيال القادمة.

إن من الحقائق التي لا يمكن تجاهلها هو أن كل أمة تعتز بنفسها وبوجودها، لابد لها أن تعتز بلغتها، ولا يوجد من يُفكر أو يحّرم على الآخرين من أن يعبروا عن مشاعرهم بلغتهم، لذا فإن من أبشع أنواع السيطرة على الآخرين هو مصادرة مشاعِرهم بمصادرة لغتهم. وعندما يتحدث الإنسان أي إنسان عن لغته فإنه يحاول بكل ما أوتي من العلم وقوة الحجة، أن يبرهن على أن لغته من أهم اللغات، وأنها لغة حية، وأنها لغة مقدسة...إلى غير ذلك من النعوت التي يحاول أن يسبغها عليها لتحبيبها أو ترجيعها أو للتغني بأصالتها وخلودها.

والحق أن اللغة لدى الفرد هي الوسيلة بل أداة التفاعل بين أفراد المجتمع وهي المستودع الذي يتراكم فيه تراث وخبرات الأجيال وهي القناة التي من خلالها ينتقل التراث من جيل إلى اخر. فاللغة لسان العقل وطريق الفكر، واللغة والفكر عنصران متداخلان يؤثر أحدهما في الآخر ويتأثر به، وفي إطار هذه العلاقة أشار (أرسطو) قائلاً: "ليس ثمة تفكير بدون صورة ذهنية، وإننا لا نفكر إلا بلفظ ولا نتلفظ إلا بتفكير". ولهذا اهتم باللغة كثير من التربويين والمتصين قديماً وحديثاً، عرباً ومستشرقين، فذاك "أدور سابير" يؤكد أن اللغة أعظم قوة تجعل أن الفرد كائناً اجتماعياً، وهو بودنها لا يستطيع التعامل مع الآخرين، زيادة على أنها رمز للتضامن الاجتماعي.

واللغة عالم حي له حركته، وألوانه، وروائحه، ومذاقه، وموسيقاه. وإذا كانت الأحياء البحرية والبرية إضافةً لا تخضع لحصر، فإن الكائنات اللغوية تكثرها أو تكاد، وإن كان للأحياء أرواح، فإن للكائنات اللغوية أرواح ودلالات وحركات ومعان. وباللغة كرم الله

سبحانه وتعالى الإنسان وميزه سائر المخلوقات. قال تعالى ﴿**خلق الإنسان* وعلمه البيان**﴾[1] واللغة تؤدي دوراً كبيراً في حياة الأمة لأنها وعاء الأفكار والمشاعر، وليست مجرد وسيلة من وسائل التعبير. ولن تقوم أمه في معارج النهضة والرقي إلا بلغاتها وعلى قدر ما تحتفظ بلغتها، ترتقي في حياتها الأدبية والعلمية والفنية لأنها "سجل لتاريخ الأمم والشعوب".

إن اللغة هي الأسلوب الذي يستخدمه الإنسان للتعبير عن أغراضه وما يدور نجلده من معان وأفكار، وما يجيش في وجدانه من عواطف وأحاسيس. واللسان هو العنصر الأساسي في جهاز النطق الإنساني حتى لنجده يستعمل في كثير من اللغات بمعنى اللغة. واللغة بهذا المعنى هي من خصائص الإنسان وحده. دون غيره من سائر المخلوقات التي تساكنه الأرض، وبدون اللغة يبدو المرء بكماً، ويغدو التفاهم بين الناس متعذراً. واللغة بشكلها المنطوق المكتوب، أداة تنتقل بها الأشياء التي تقع عليها الحواس إلى العقل فمعظم ما تزخز به الطبيعة من مشاهد وصور وما يدور في المجتمع ينتقل إلى العقل عن طريق الكتابة أو اللفظ، وكذلك فإن جلّ ما في العقل من مشاعر وخواطر وأفكار تنتقل باللغة إلى الآخرين.

واللغة مرآة تفكير الأمة، وأداة التعبير عن عقليتها ووسيلتها في الحفاظ على شخصيتها وتراثها الأصيل، فضلاً عما لها من دور في تنشئة الفرد كائناً اجتماعياً قادراً على التفاهم والتخاطب والتعبير عما في ذهنه من أفكار ليتعامل بها من يحيط به وبذلك يتوحد مع أبناء شعبه ويتعزز في نفوسهم شرف الانتماء إلى أمه واحدة. وعندما نتحدث عن اللغة وعلاقتها بالفكر فإن ذلك نابع من أن الإنسان يمتلك قدرات معرفية رائعة، أكثرها جلاء القدرة على التفكير واللغة، وعلى الرغم من أن الإنسان ليس هو الخلوق الوحيد الذي يفكر أو يقوم بالاتصال بالآخرين إلا أنه وبدون شك أكثر المفكرين مهارة وحنكة. واللغة ليست الأصوات المسموعة إنما المعنى الذي يدل عليه، والصلة بين اللغة والفكر قويه، فالأفكار لا تنمو إلا في مجتمع، والإنسان يحتاج إلى الوسيلة التي ينتقل بها هذه الأفكار. لذا فاللغة أداة لا غنى عنها للعقل فهي وسيلة إبراز

❖ سورة الرحمن الآية (3-4).

الفكر من حيز الكتمان إلى حيز التصريح، كما أنها أداة التفكير التأملي، فولا اللغة لما أمكن للإنسان أن يصل إلى الحقائق عندما يسلط عليها أضواء فكره.

إذن اللغة وسيلة أداة اجتماعية وأن الكلمات المنطوقة بها والمكتوبة واسطة نقل المعرفة تحدثاً وكتابة عن طريق عمليتي السمع والبصر وجهاز النطق، معنى هذا أن للكلمات وجوداً مسادياً مستقلاً، أما الإنكار التي تحملها الرموز أو تعبر عنها أو ترمز إليها أو تنقلها من شخص إلى آخر عبر التحدث أو الكتابة فليست بذات وجود مادي مستقل قائم في حد ذاته.

وتعد اللغة مظهر من مظاهر السلوك الإنساني، لهذا كانت موضع الدراسات التجريبية بين علماء النفس قديماً وحديثاً، وقد أشار البعض منهم في دراساته إلى أن التحليل النفسي لوظيفة اللغة يؤكد أن عملية التصور هي من العمليات العقلية الضرورية قبل صدور الكلام الذي يتكلم به الفرد، كما أن معرفة اللغة ضرورية للسامع، قبل أن تتم عملية التصور والفهم والإدراك لما يسمع.

اللغة العربية:

لكل لغة من اللغات الإنسانية خصائص تمتاز بها عن غيرها ولاخفاء أن اللغة العربية أمتن تركيباً وأوضح بياناً وأعذب مذاقاً عند أهلها، يقول ابن خلدون: "وكانت الملكة الحاصلة للعرب من ذلك أحق الملكات وأوضحها بياناً عن المقاصد". وقد رآها (ابن فارس) إنها أفضل اللغات وأوسعها إذ يكفي ذلك دليلاً أن ربّ العاملين اختارها لأشرف رسالة وخاتم رسلاته فأنزل بها كتابة المبين وقد جاء في كتاب (فقه اللغة) للثعالبي: "فإنّ من أحب الله أحب العرب أحب اللغة العرب التي بها نزل أفضل الكتب على أفضل العجم والعرب، ومن أحب العربية عني بها كثيراً وثابر عليها وصوف همه إليها، وقد فضلها الكثير من الناطقين بغير العربي على لغتهم لعذوبة جرسها وجمالها وغناها حتى قال (البيروني) قولته المشهورة: «لأن أهجى بالعربية أحب إليّ من أن أمرح بالفارسية».

ونحن العرب نعتز بلغتنا العربية، لغة (الضاد) ونتشرف بانتمائنا إليها فلغتنا من

أغزر اللغات مادة، وأطوعها في تأليف الجمل وصياغة العبارات، وإنا لغة مليئة بالألفاظ والكلمات التي تناسب مدارك أبنائها، وهي أمتن تركيباً وأوضح بياناً وأعذب مذاقاً عند أهلها. فهذا الخليفة الثاني عمر بن الخطاب رضي الله عنه يقول "تعلموا العربية فإنها تثبت العقل وتزيد في المروءة". ويكفي اللغة العربية رفعة وشرفاً أنها لغة الوحي، تنزل بها الذكر الحكيم ليخرج الناس من الظلمات إلى النور.

ونتيجة لأهمية اللغة العربية وحيويتها فقد استطاعت أن تكون إحدى اللغات المعروفة في العالم المعاصر، إذا قيل غير الناطقين بها على تعلمها. يقول المستشرف الفرنسي "هنري أوسيل": "لكي تتطور التربية في فرنسا ينبغي للغة العربية أن تكون لغة ثانية حتى يتعلم الطالب الفرنسي من العربية عمق التفكير". وتنبثق أهمية اللغة العربية أيضاً من كونها عنصراً قوياً من عناصر الشخصية الإنسان العربي. فهي لغة العروبة ومستودع تاريخ الأمة ورمز وحدتها، فضلاً عن أنها أداة التثقيف التي يعتمد عليها الطالب في تحصيل معارفه، والأسس الذي يقوم عليه تدريس المواد الدراسية جميعها. ومهما قيل ويقال عن اللغة العربية بفروعها، فإنها تظل تمتلك على "ابن جني" جوانب نكره، وهي اللغة الشاعرة عند "العقاد" وهي اللغة الأكثر نقاءً والأمل وهناً عن (ماسنيون). وباللغة العربية نستطيع أن تكوّن الفرد الواعي المدرك لحاجات مجتمعه وأمته، وهذا التكوين يتطلب منا أن نعنى بلغتنا العربية عناية فائقة واضعين نصب أعيننا جعلها في مقدمة المواد الدراسية جميعاً، إذ أنها تعد وسيلة لتدريس بقية المواد، لذا علينا كما يرى "عبد العليم إبراهيم" أن نبذل الجهود لرفع شأنها وأن نوليها أكبر قسط من العناية، وأن لا نبخل عليها بالجهد والوقت وأن نتعرف ما يكتنف تعليمها من صعاب حتى نستطيع تذليل هذه الصعاب، وللغة العرب مكانة مرموقة بين لغات العالم لخصائص أبرزها: أنها من أوسع لغات العالم ثروة إن لم تكن أوسعها كلها وفي ذلك يقول الإمام الشافعي: "اللسان العربي أوسع الألسن مذهباً وأكثرها ألفاظاً". ومن دواعي الاعتزاز باللغة العربية أن الله أراد لها أن لغة كتابة وترجمان وحيه وبلاغ رسالته، وقد تقلب الزمن وتوالت المحن، والعربية ثابته. وتعد اللغة العربية أحد روابط الأمة العربية وأهم وسيلة من وسائلها في الحفاظ على تراثها وحضارتها، زيادة على أنها من أهم الوسائل الاتصال والتفاهم بين الناطقين بها. وقد تفردت اللغة العربية

بميزه التجاوز الاجتماعي، فلم تعد لغة قوم وجماعة ولكنها أصبحت إلى جانب ذلك لغة عقيدة، فأضحت مطلب المسلمين زيّاً كانت لغتهم وهذه بهذا تتميز عن سائر اللغات بأنها تحمل في ذاتها وثيقة انتشارها، وحجة بقائها بما استودعها الله عز وجل في محكم كتابه قال تعالى: ﴿إنا نحن نزلنا الذكر وإنا له لحافظون﴾[2]. وقال تعالى في موضع آخر: ﴿ بل هو قرآن مجيد في لوح محفوظ﴾[3] . واللغة العربية هي لغة العروبة والإسلام وأعظم مقومات القومية العربية، وهي لغة حية قوية عاشت دهرها في تطور ونماء واسع صدرها لكثير من الألفاظ الأخرى.

وفي أهمية اللغة العربي أشار القاص الفرنسي (جول فيرن) الذي كتب قصة خيالية بناها على أن سياحاً اخترقوا باطن الكرة الأرضية ووصلوا إلى مكان ما في وسطها، وخطر لهم أن يتركوا هنالك أثراً يدل على مبلغ وصولهم في رحلتهم، فتركوا هناك حجراً نقشت عليه بين عبارة باللغة العربية، ولما سُئل (حول فيرن) عن سبب اختيار اللغة العربية من بين اللغات العالمية كافة أجاب: "إنها لغة المستقبل، ولا شك أنه سيموت غيرها في حين تبقى هي حية حتى يرفع القرآن نفسه" . وبعد كل ذلك فاللغة العربية فضلاً عن أنها لغة العروبة ومستودع تاريخ الأمة وعقائدها وثقافتها ورمز وحدتها، فإنها أداة التثقيف التي يعتمد عليها الطالب في تحصيل معارفه، والأساس الذي يقوم عليه تدريس المواد الدراسية جميعها، فإذا كان الطالب ضعيفاً فيها صعب عليه فهم دروسه كما يستحصي عليه فهم ما يقرأ ساعة الدرس والمطالعة، فيؤدي ضعفه فيها إلى ضعفهِ في بقية المواد.

وظائف اللغة العربية:

يمكن القول أن للغة العربية وظائف كثيرة أهمها: أنها وسيلة الإنسان العربي في التفكير، فنحن عندما نفكر نستخدم الألفاظ والجمل والتراكيب العربية في كلامنا وكتابتنا، بمعنى أخر أن تفكيرنا حديث عربي صامت، وحديثنا تفكير عربي صائت، وهي أي اللغة تحمل مبادئ الإسلام السلمية بحكم أنها لغة القرآن الكريم، وتعمل على

(2) سورة الحجر الآية (9)

(3) سورة البروج الآية (21-22)

تأصيل العقيدة الإسلامية فهي تحمل إلى المتكلمين بها هدي القرآن وهدي رسول الله (صلى الله عليه وسلم) في قوالب رصينة محكمة. فالعلاقة وثيقة جداً بين العربية والعقيدة الإسلامية. وتعد اللغة العربية مقّوم مهم من مقومات الأمة العربية الواحدة فيه توثق شخصية الأمة وتؤكد هويتها، وتشكل أداة للاتصال بين أبناء هذه الأمة، والعربية لا تدرس ولا تعلم لذاتها لأنها وسيلة المتعلمين جميعهم لتعلم سائر الواد الأخرى فضلاً عن أنها الوسيلة المثلى لحفظ التراث الثقافي العربي. ويشهد على ذلك ما وصلنا من تراث وحضارة وثقافة وما سيصل إلى الأجيال التي من بعدنا من ملامح الثقافة العربية والأدب العربي شعره ونثره.

إن من مظاهر الاهتمام بلغتنا القومية والولاء لها في ميدان التربية والتعليم هو أن نعرف ما تتصف به اللغة من صعاب، وكيف نتغلب عليها لتصبح أمراً ممكناً. ففي لغتنا العربية وخصوصاً في الوقت الحاضر صعوبات يمكن تجاهلها. ومن هذه الصعوبات ما هو جوهري، ومنها ما هو طارئ ودخيل ومن صعوباتها الأساسية مثلاً تعدد صورة حروف العربية باختلاف مواقعها من كلمة، ووجود الحركات والتسكين على الحروف، وذلك لضبط النطق وصحة الأداء، وفي ذلك مشقة على المتعلم المبتدئ. أما صعوباتها الطارئة فستتمثل في مزاحمة العامية وقوة نفوذها في المجتمع والمدرسة على حد سواء، يزاد على ذلك ما تعرضت له العربية من ألوان المحن، وما خطط له الأعداء في عهود السيطرة الأجنبية من زحزحة العربية عن مكانتها الطبيعية. وما عمله المستعمرون من تقدم الثقافة الأجنبية وايثارها وايجاد الجو الاجتماعي والتعليمي لنشر تلك اللغات والثقافات. ولكي نتغلب على الكثير من صعوبات اللغة العربية يجب أن يجري تعلمها على أساس ما اصطلح عليه المحدثون مما سمي بـ (التعلم الوظيفي)، والذي يقصد به تحقيق القدرات اللغوية عند المتعلمين بحيث يتمكن المتعلم من ممارستها في وظائفها الطبيعية للغة واضحة في ذهن المتخصص بوضع مناهج اللغة العربية، وواضحة في ذهن من يتولى تعليمها. إن تعليم اللغة العربية ينطلق من وظيفة اللغة الأساسية، وهي الاتصال الذي يكون بين طرفين (مرسل ومستقبل) ومعنى ذلك أن عملية الاتصال تستوجب اتقان مهارات الاستماع والقراءة والكلام والكتابة مع مراعاة وجود عنصر مشترك بين الإرسال والاستقبال وذلك هو عنصر التفكير الذي يسميه البعض (المهارة اللغوية الخاصة).

إن تعليم اللغة العربية بحسب هذا المفهوم لا يمكن أن يثمر ما لم يتجه المنهج والمعلم معاً إلى تحقيق هذه الغايات الأربع، وبحسب هذا التقسيم لوظائف اللغة العربية فإن التركيز يكون على أساس الفهم والتعبير، وأن الفهم هو حصيلة الاستماع والقراءة، وبهذا المعنى فالفهم مهارة لغوية مهمة، بمعنى أنها الغاية الأساسية من مهارتي الاستماع والقراءة. إن ذلك يعني أن زي نشاط لغوي لا يتعلق بمهارات اللغة الأساسية أو غايات تعلمها الأربع هو نشاط زائد قد يصرف المتعلم عن اللغة أو يسبب له كراهيتها والنفور منها.

ميزات اللغة العربية:

اتصفت اللغة العربية بصفات أو بميزات، امتازت بها عن غيرها من اللغات وأهم هذه الميزات:

1- أنها لغة إعراب، وذلك أن لها قواعدها في تنظيم الجملة في ضبط أواخر الكلمات بها خيطاً خاصاً، وقد تفردت اللغة العربية بين لغات العالم بهذه الخاصة مع شيوع أنواع من الإعراب في بعض اللغات كالهندية واللاتينية وغيرها.

2- الايجاز في دقة الفكر والاتيان بالكلام القليل الدال على المعاني الكثيرة وتلك الصفة (صفة الايجاز) هي من الصفات العامة للغة العربية.

3- كثرة الألفاظ والمفردات في اللغة العربية والذي يقلب صفحات المعاجم العربية يتأكد له ذلك ويدرك تماماً أن اللغة العربية غنية بمفرداتها واشتقاقاتها ومترادفاتها. فاللغة العربية هي لغة اشتقاق ومعنى ذلك أن بالامكان أن يشتق من الفعل صيغ متعددة وهذا الاشتقاق هو أكبر مصدر لشراء اللغة العربي وتطويعها لاستيعاب الكثير من المعاني الجديدة.

4- إنها لغة يرتبط فيها الصوت بالمعنى ارتباطاً وثيقاً وبتناغم جميل وتلك الميزة متوافرة في اللغات الأخرى إلا أنها تكاد تكون أوسع في اللغة العربية فيظل فيها الميل إلى المحاكاة اللغوية والصوتية.

5- مرونة اللغة العربية وطواعيتها للألفاظ الدالة على المعاني وكذلك دقة التعبير، فقد استوعبت اللغة كل ما دخل إليها من لغات الأمم الأخرى بعد الفتوحات العربية الإسلامية حيث اعطوا هؤلاء بدخولهم إلى الإسلام الكثير من المفردات التي استوعبتها اللغة العربية وطوعتها بتعابير دقيقة وسليمة.

وبعد كل هذا فإن اللغة العربية هي لغة حيه تنمو وتزداد مفرداتها، إذ استوعبت كتاب الله وسنة رسوله وقد نمت هذه اللغة بعدة طرق منها "القلب: وهو تقديم أو تأخير الحرف والابدال أي جعل حرف مكان حرف والنعت وهو صوغ كلمة من كلمتين أو أكثر والاشتقاق وهو أخذ كلمة من كلمة والمجاز وهو نقل كلمة من معنى إلى آخر والتعريب وهو نقل المصطلحات والمسميات من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية.

2

الفصل الثاني

طرائق تدريس اللغة العربية

- طرائق التدريس
- ركائز الطريقة الناجحة
- المهارات اللغوية
- طرائق تدريس اللغة العربية
  - طريقة الوحدة
  - طريقة الفروع
  - الطريقة التوفيقية

طرائق التدريس:

إن مفهوم الطريقة اختلف باختلاف وجهات نظر المتخصصين حول النظرة إلى مفهوم المنهج ودور المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، إذ تهدف العملية التعليمية في بعض معانيها إلى أحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلم من خلال اكسابه المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة، من أجل تحقيق هذه الأهداف التي تسعى إلى أحداث تلك التغيرات السلوكية. إذ تعد طريقة التدريس هي الأداة أو الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة، وكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم وذكاءة وقابلياته وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقاً وأكثر فائدة.

إن طريقة التدريس بعد ذلك "سلسلة فعاليات منتظمة يديرها في الصف معلم يوجه انتباه طلبته إليه بكل وسيلة، ويشاركهم في هذه الفعاليات لتؤدي بهم إلى التعليم". وهي "الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لتوجيه نشاط الطلاب والإشراف عليهم من أجل أحداث التعلم المنشود لديهم". ويؤكد أحد التربويين الاتجاه نفسه فهو يركز على نشاط المتعلم وما يبذله من جهود سخيه وإيجابية إذ يشكل العنصر الأساسي في عملية التعليم وهذا يحتم أن يعطي للطلبة دور فعال ومؤثر ويمكن تعريف الطريقة أيضاً بأنها الوسائل العملية التي بها تنفذ أهداف التعليم وغاياته أو هي الأجراء الذي يؤدي تطبيقة الكامل إلى التعليم أو هي تنظيم مواد التعلم والتعليم واستعمالها التحقيق أهداف تربوية معينة.

ومهما يكن من أمر فإن مهنة التعليم مهنة تحتاج إلى دارية مبنية على الفطرة والتدريب وأصعب ما فيها هو المواجهة ما بين المعلم والطلبة داخل قاعة الصف فليس الأمر سهلاً إذا يجب التذكير هنا أن اختيار الطريقة المناسبة يقع على عاتق المعلم فهو الذي يحدد الكيفية والأسلوب الذي من خلاله أو بواسطته يوصل المادة إلى طلبته. إن معرفة المعلم الواسعة بطرائق التدريس المتنوعة وقدرته على استخدامها تساعده في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق، فالمعلم الناجح هو في حقيقته طريقة ناجحة توصل الدرس إلى الطلبة بأيسر السبل، فمهما كان المعلم غزير لمادة

ولكنه لا يملك الطريقة الجيدة فإن النجاح لن يكون حليفة في عمله وغزارة مادة تصبح عديمة الجدوى. ولكن تبقى الحقيقة إن لا فائدة من طريقة جيدة بلا مادة تسعى الطريقة إلى توصيلها. إن المعلم الجيد هو من يجعل التشويق واللذة ميزان للأفضلية ويقاس للرجحات، فما كان منها ألذ وأشد تشويقاً كان طريقة راجعة فاضلة.

إن من المهم ابتداءً هو ملاحظة الطريقة سواء أكانت عامة أم خاصة بأنها ليست قوالب جامدة يتقيد بها المعلم في كل الظروف والأحوال فهو ليس مطالب بالتزام طريقة معينة بل عليه أن يكون مبتكراً لطريقته مرناً في اتخاذ الأساليب المناسبة والتي من خلالها يصل إلى تحقق الأهداف التعليمية. إن الإيمان بالعلم واعتماد التقدم مرتبط في الواقع بالاجراءات التربوية الجادة التي تركز على الطريقة والمنهج إذ يشكلان جزأين متداخلين مترابطين. إن طريقة التدريس بعد ذلك هي عملية يؤديها الطالب بهدف تغيير سلوكه إذ تساعده على التكامل بشخصيته، وهي أيضا تعني اعتماد استراتيجيه معينة باتخاذ موقف تعليمي معين. وإذا أراد المعلم أن يحسّن في طرائقه وأساليبه التعليمية فعلية إن يلتزم بعمله من المبادئ والأمور التي تكون بمثابة مفاتيح لعملية التدريس ومنها أن تكون طرائقه وأساليبه قائمة على نشاط الطالب. وإن ينحصر دورة في طريقة لتدريس بوصفة منظم للعملية التعليمية إذ تقع على عاقته مسؤولية تنظيم المحتوى بطريقة تساعد على تفريد التعليم وبشكل يراعي الفروقات الفردية، وكذلك على المعلم أن يراعي في عملية تنظيم المعرفة الخصائص النمائية للمتعلمين من خلال مراعاة القدرات والاستعدادات والميول واستثار ذلك استثماراً صحيحاً.

وخلاصة القول إن طريقة التدريس تتحدد بنظرة المعلم إلى عملية التعليم، ونوع الفلسفة التربوية التي يستخدمها فإذا كان المعلم يرى بأن التعليم عملية ذاتية يقوم بها المتعلم فإن طريقته في التدريس سوف تنسجم مع هذه النظرة، وإذا شعر بأن التعليم عملية تلقين فأنه سيختار طريقة تناسب مع ذلك، فالمعلم الذي يشعر بأنه موجه وباحث ومرشد ومعد للمواد التعليمية تعطي الطالب فرصاً للتقدم بالنشاط التعليمي بطريقة ذاتية. وهذا فإن الطريقة تعني ترتيب الظروف الخارجية للتعلم وتنظيمها واستخدام الأساليب التعليمية الملائمة لهذا الترتيب والتنظيم، بحيث يؤدي ذلك إلى الاتصال الجيد مع المتعلمين لتمكينهم من التعلم".

ركائز الطريقة الناجحة:

1- التدرج من المعلوم إلى المجهول، إذ ثبت أن المعلومات الجديدة ترسخ في ذهن الطالب وتهضم إذا ارتبطت بالمعلومات التقديمة واستمدت منها ضوءاً يزيد في نشاط الطالب وتتفق هذه القاعدة مع الخطوة الأولى من خطوات (هربارت) في التحضير حيث تضمن إثارة الطلبة وتشويقهم واهتمامهم إلى اكتساب المعلومات الجديدة (المجهولة).

2- التدرج من السهل إلى الصعب، والمقصود هنا السهل والصعب بالنسبة للطلبة فإن ما نراه سهلاً قد يكون صعباً عند الطلبة مثل التعريفات والمصطلحات وخاصة عندما لا يدركون معناها وقد يحتاجون إلى أمثلة حسية لفهمها وادراكها.

3- التدرج من البسيط إلى المركب، وتبنى هذه القاعدة على أساس أن العقل يدرك الأشياء أولاً (ككل) ومن ثم يحاول دراسة التفاصيل أي الأجزاء وهذا يتفق مع نظرية (الجشتالت) في علم النفس إذ يرى الوحدة في كل شيء، ولهذه النظرية أثرها في التربية على اعتبار أن البدء بالكل أسهل من البدء بالجزء.

4- التدرج من المحسوس إلى المعقول، أي أننا يجب أن نسير من الأمثلة والتجارب الحسية إلى المدركات الكلية المعنوية، أن أول مدركاته هي الحسية لذلك يجب أن نكثر له من الأمثلة الحسية والتجارب في التدريس ثم فصل بعد ذلك إلى استخلاص التعريف العام.

5- أن تكون الطريقة مرنه وغيرها جامدة فتارة في صورة ألعاب ومسابقات وتارة في صورة حوار ونقاش لأن استمرار الطريقة على وتيرة واحدة يؤدي إلى الملل داخل الصف، فالتنويع مطلوب.

6- أن تعمل الطريقة على ربط المادة بالحياة لتكتسب أهميتها وحيويتها.

7- أن يصاحب الطريقة تمهيداً مناسباً للدرس ليجذب الطلبة إليه والتمهيد قد يكون بأسئلة لها علاقة بالدرس أو صوراً وسائل أخرى يراها المعلم مناسبة.

8- أن تكون الطريقة اقتصادية تؤدي الغاية في أقل وقت وأيسر جهد يبذله المعلم، وأن تبعث على السرور والانتباه.

9- أن تنمي الاتجاهات السليمة والأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة واحترام الرأي واحترام الآخرين.

10- أن تراعي الطريقة صحة الطالب النفسية والعقلية. وذلك بعدم تخويف الطلبة وتهديدهم. والعدل في التعامل معهم، وزرع الثقة في نفوس الطلبة وتقبل أرائهم ومناقشتها، وتنمية حب العمل الجماعي.

المهارات اللغوية:

يذكر تاريخ التربية أن تعليم اللغات هو من أول المواد التي اهتم بها المربون وأولوها عنايتهم، وبخاصة القراءة والكتابة، فاستعراض اللغة العربية وطرائق تدريسها يوضح أن الطفل في البادية قبل الإسلام كان يتعلم اللغة العربية عن طريق المشافهة والسماع والمحاكاة. فنجده يحفظ الشعر والحكمة والمثل السائر في الاسواق التجارية وبخاصة سوق عكاظ، ولم يعرف شيئاً عن القراءة والكتابة، وفي عصر صدر الإسلام نجد أن الطفل كان يعلّم القراءة والكتابة وشيئاً من القرآن الكريم والحساب والشعر العربي في المسجد أو في منزل يخصص للتعليم، وكانت الطريقة المستخدمة هي التلقين، وفي العصر العباسي الذي شهر انتشاراً واسعاً للمدارس وظهرت تبعاً لذلك آراءً للمربين المسلمين في طريقة التعليم اللغوي، وكانت التربية اللغوية في كثير من حالاتها تكتسب من الشيخ الذي يتولى تعليمها، فالشيخ المعلم كان في الواقع هو المنهج والطريقة، هو الذي يمنح تلاميذه الإجازة في فرع لغوي ما. وقد دعا العالم (ابن سينا 370-438 هـ) إلى رعاية النمو الجسمي والعقلي للطفل كي يكون مستعداً لتعلم القراءة والكتابة فقد قال "فإذا اشتدت مفاصل الصبي واستوى لسناه، وتهيأ للتلقين، ووعي سمعه أخذ يتعلم القرآن وصورّت له حروف الهجاء.

ولقد انتقد ابن خلدون (732هـ - 808هـ) معلمي عصره انتقاداً مُراً في عدم رعايتهم للنضج العقلي والجسمي واللغوي للأطفال وطالبهم بالتدرج في التعليم إذ قال: "أعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً ... فإن قبول العلوم والاستعداد لفهمها ينشأ تدريجياً". وقد استفادت طرائق تدريس اللغة العربية كسائر العلوم الأخرى من النهضة العلمية والاتصال بالثقافات الأخرى من خلال

البعثات والاساتذة والتجارب والبحوث والتطبيقات العلمية فأصبحت بذلك علماً له ركائزه من العلوم النفسية والتربوية والمناهج وعلم اللغة، وكل ما يتصل بها ويؤثر في مسيرتها. وانتهت إلى مفهوم علمي واضح قوامه تنمية مهارات الأداء اللغوي للمتعلمين بأحداث الأساليب التي تؤدي أثرها في تعديل سلوكهم حتى يصل إلى مستواه المنشود في فنون (الاستماع والقراءة والحديث والكتابة).

إن من العسير أن نعتبر (الطالب قد أجاد اللغة العربية ما لم يكن قادراً على قراءة أدابها في ضوء حصيلته اللغوية. فالمهارات اللغوية بأنواعها تكتب بعد الممارسة والتحصيل، لأنه لا مهارة دون عمل أو أداء، أكان هذا الأداء نظرياً كالقراءة أو عملياً كالتدريب، والمهارة اللغوية تدخل ضمن هذه المهارات المختلفة، وترتبط بها وجوباً المهارة العقلية، لأن المهارات اللغوية بأنواعها تتطلب استخدام العقل، فإذا قلنا أن اللغة عملية ارسال واستقبال، فإن الإرسال يتضمن الكلام أو الكتابة، وكذلك الاستقبال الذي يتكون من الاستماع والرؤية والقراءة وكل منها يتدخل العقل في ترتيب مكوناتها، لذلك يجب أن لا نفرق بين المهارة العقلية والمهارة اللغوية لأنه لابد من التعبير عن مكونات العقل باللغة.

والمهارات اللغوية ليست مقتصرة على مرحلة دراسية دون أخرى فمرحلة الحضانة لها مطالبها اللغوية، كذلك المرحلة الابتدائية، والإعدادية والثانوية كل هذه المراحل لها مطالبها اللغوية، فمهارة الاستماع من المهارات الهامة إذ هو الوسيلة التي اتصل بها الإنسان في مراحل حياته الأولى بالآخرين، فعن طريق الاستماع يكتسب الفرد انماطاً من الجمل والتراكيب والمفردات ويتلقى الأفكار والمفاهيم وعن طريقة أيضاً يكتب المهارات الأخرى للغة، كلاماً وقراءة وكتابة، إن القدرة على تمييز الأصوات شرط أساسي لتعلمها سواء لقراءته أو الكتابة. وقد بلغت نسبة الاستماع قياساً للمهارات اللغوية الأخرى في كثير من البحوث إى ثلاثة أمثال ما يستغرقه في القراءة إذ بلغت نسبة الاستماع (42%) في حين توزعت إلى (32%) حديث (15%) قراءة (11% كتابة). وعليه فإن مهارة الاستماع تعتمد على "دقة الاستماع والانتباه المركز، وكذلك فهم الموضوع فهماً شاملاً قائماً على المتابعة الدقيقة وإدراك العلل والأسباب، عن طريق التحليل والتفسير والموازنة والنقد والتقويم وتكوين الاتجاهات، مضافاً إلى ذلك تعتمد مهارة الاستماع على تدوين الحديث أو موضوع الاستماع حيث يجب تعويد الطلبة على ذلك لكي تتأصل فيهم تلك السمة.

ومن المهارات اللغوية أيضاً مهارة القراءة بأنواعها إذ تعد القراءة النافذة المفتوحة على المحيط المحلي للفرد والعالم الخارجي وهي وسيلة اكتساب المعارف والمعلومات والخبرات المتنوعة. فالقراءة عملية بها ايجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية وتتألف لغة الكلام من المعاني والألفاظ التي تؤدي هذه المعاني، ويُفهم من ذلك أن للقراءة ثلاثة عناصر هي:

1- المعنى الذهني.

2- اللفظ الذي يؤديه.

3- الرمز المكتوب.

والقراءة تتم باجتماع هذه العناصر أي البدء بالرمز، ومن ثم الانتقال إلى لغة الكلام، وترجمة الرموز إلى (المعاني والألفاظ).

إن للقراءة وظيفة مهمة في حياة الفرد وحياة المجتمع، ففي حياة الفرد تكون عملية دائمة (إذ كان الفرد قديماً يتعلم ليقرأ، ثم صار اليوم يقرأ لتعلم) زيارة على أن عالم اليوم هو عالم قراءة واطلاع، أما وظيفتها الاجتماعية فهي وسيلة لارتباط المجتمع بغيره عن طريق الصحافة والرسائل والمؤلفات. وعليه فالقراءة لها فوائد منها فهم المقروء والتفاعل معه، والانتفاع به، وتزويد المتعلم بالمهارات الأساسية مثل جودة النطق وطلاقة الآراء والتعبير الجيد والسرعة في القراءة، وكذلك اكتسابه ذخيرة من الألفاظ وتذوقة للجمال وتلمس مواطنة وتكوين روح النقد للمقروء والقدرة على خلق الجرأة في نفس القارئ واكسابه حب القراءة والميل إليها حتى تصبح هواية.

ولا تقل مهارة التعبير (الكتابي والشفهي) أهمية عن سابقاتها إذ تشكل مكملاً لمهارتي الاستماع والقراءة، فالتعبير من أهم فروع اللغة العربية فهو غاية بينها جميعاً وما هي الوسائل مساعدة عليه فإذا كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية، وإذا كانت النصوص منبعاً للثروة الأدبية، وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً فإن التعبير غاية هذه الفروع مجتمعة وهو تحقيق هذه الوسائل.

إن مهارة التعبير هي رياضة للذهن فالأفكار والمعاني غالباً ما تكون غامضة وغير محددة في الذهن والإنسان عندما يفطر إلى التعبير فهو يفطر إلى أعمال الذهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها والتعبير عنها شفهاً أو الكتابة فيها تحريرياً.

ومن هنا يعمد مدرسو اللغة العربية إلى تحفيظ طلبتهم قطعاً نثريه أو قصائد شعرية أو إجراء المحاورات لأن كل ذلك يساعد على توسيع نطاق المعرفة واتقان اللغة وقواعدها واستعمال الألفاظ في مواقعها المطلوبة. إن الغرض من مهارتي (الحديث والكتابة) هو أن تعدّ انساناً قادراً على أن يعبر عما يواجهه من مواقف الحياة تعبيراً واضح الفكرة صافي اللغة وسليم الأداء، يتلقاه عنه السامع أو القارئ فيفهمه ويتبين مقاصده، إن ظاهر في غزارة المادة اللغوية وغزارة الألفاظ أدتا إلى أن تتبنى (المنظمة العرب للثقافة والتربية والعلوم) مشروعاً اسمته (الرصيد اللغوي) ولخصت هدفه بضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة الجارية على مقياس كلام العرب والتي يحتاج إليها التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي حتى يتسنى لهم التعبير عن الأغراض والمعاني التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية التعبير عن المفاهيم الحضارية والعملية التي يجب أن يتعلمها الطالب في هذه المرحلة من التعلم من ناحية أخرى، وهذا يعني أن الفرض من المشروع هو أن يكتسب الطالب في كل مرحلة من مراحل تعليمة ما يحتاج الله وهذا يستدعي خطوتين هما: ضبط رصيد الطالب اللغوي وذلك بضبط كمية المفردات والتراكيب التي يتعلمها من كتب القراءة والنصوص وسائر الكتب والثانية مراقبة الاستفادة مما يتعلمه من مفردات وتراكيب في تعبيره (كلامه وكتابته) فذاك هو المقياس الحقيقي لتعلمه واكتسابه للثروة اللغوية.

وبعد حديثنا عن المهارات اللغوية التي وجدنا من الضروري التعرض لها في معرض الحديث عن طرائق تدريس اللغة العربية بفروعها. فغاية معلم اللغة العربية هي تمكين المتعلم من السيطرة على أداته التعبيرية الهامة إلا وهي (اللسان) وعلى هذا الأساس يجب النظر إلى فنونها المختلفة على أنها وحدة متكاملة لها عناصرها المرتبطة ارتباطاً وثيقاً فيما بينها، وإن جميع فروعها تخدم غرضاً واحداً هو تحقيق النمو اللغوي والأدبي للطلبة وتمكينهم من لفهم تمكيناً يقدرون معه على التعبير والفهم ومهما يكن من أمر فإن المربين قد انقسموا إلى ثلاثة فرق "فريق يعلّم اللغة العربية بطريقة الوحدة، وفريق ثان يعلم العربية بطريقة الفروع، وظهر فريق ثالث وجد أن التوفيق هو الأفضل في تدريس اللغة العربية".

طرائق تدريس اللغة العربية

1- طريقة الوحدة:

يجد انصار هذه الطريقة أن اللغة هي وحدة مترابطة متماسكة وليست فروعاً مختلفة. إذ يتخذ المعلم من النص (الموضوع) مرتكزاً تدور حوله فروع اللغة المختلفة من قراءة وتعبير ونحو وإملاء ففي ذلك معالجة من الناحية اللغوية والنحوية والصدفية، فطريقة الوحدة لا تعترف بحصة أو بدرس معين لفرع من فروع اللغة، وهذا يشكل بحد ذاته دافعاً للنشاط وطرد السأم والملك وأيضاً مدعاة لتنوع العمل وتثبيتاً للمعلومات وربطاً لألوان الفنون اللغوية. وقد استخدمت هذه الطريقة قديماً في التدريس والتأليف فقد اعتمدها (المبرّد) في كتابة (الكامل) ففيه يعرض النص ويعالجه من الناحية اللغوية والنحوية والصرفية.

إن طريقة الوحدة في تعليم اللغة العربية تعتمد بعد ذلك على أسس عدة منها ما هو (لغوي) وآخر (تربوي) وثالث (نفسي)، فمن الناحية اللغوية يتوضح ذلك من استعمالنا اللغة في حديثنا وكتابنا وكل ذلك صادر من ثقافتنا اللغوية كوحدة مترابطة فنحن لا نحتاج إلى الاستعانة بقاموس لنتحدث عن موضوع ما بل يأتي حديثنا مترابطاً ومناسقاً ومتكاملاً. ومن الناحية التربوية فقد أكدّ علماء النفس على عامل (النضج) بجانبية (الفعلي والجسمي) فعندما نتعلم على أساس الوحدة فإننا نضمن وبدون شك النمو المتعادل والفهم والمتوازن لفروع اللغة إذ تسير كلها في تواءم وانتساق، ومن الناحية النفسية فطريقة الوحدة فيها تجديد لنشاط الطالب وتكرار وكلا الأمرين أي (النشاط والتكرار) هما من مبادئ التعلم الهامة، وكذلك فإن نظرية الوحدة قائمة على فهم الموضوعات بطريقة متسلسلة تبدأ من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل وهذا يلائم طبيعة الذهن في إدراك المعلومات.

2- طريقة الفروع:

ويرى أصحاب هذه الطريقة أن تعليم اللغة يكون على أساس تقسيمها إلى فروع لكل فرع منها منهجه الخاص به وكتبه وحصصه كالقواعد والقراءة (المطالعة) والأدب والبلاغة والتعبير، والعروض، والنقد، بحجة أن المعلم من خلال ذلك يستطيع أن يخص

بعض الدراسات اللغوية بمزيد من العناية والتركيز، ويستطيع كذلك أن يستوعب المسائل التي ينبغي دراستها على انفردا وذلك الأمر لا يكون عادة في طريقة الوحدة. ومع كل ذلك إلا أن طريقة الفروع تعمل بشكل أو بآخر على تمزيق وحدة اللغة وفي ذلك بالتأكيد تفتيت لمعلومات الطلبة وبالتالي عجز الطلبة عن استعمال اللغة استعمالاً صحيحاً في المواقف التي تتطلب القدرة على التعبير فيها ربط لفروع اللغة من دب ونحو وصرف وأدب بلاغة ونقد وعروض وغير ذلك . زيادة على ذلك فإن تقسيم اللغة إلى فروع يعمل عدم التعادل في النمو اللغوي لدى الطلبة فقد تشتد حماسة المعلم في حصة وتقل في حصة أخرى وهذا الاضطراب بدون شك له تأثير سلبي على الطلبة فلا تتكافأ فرص النمو لديهم.

3- الطريقة التوفيقية:

ظهرت الطريقة التوفيقية نتيجة للمآخذ التي أحاطت بكلا الطريقتين (الوحدة والفروع) فقد وجد فريق ثالث أن التوفيق بين هاتين الطريقتين ليس بالأمر العسير، بل بوساطة ذلك يمكن الانتماع من المزايا والمحاسن التي تتوافر فيهما، حيث يجب النظر إلى اللغة على أنها وحدة متماسكة وأن فروعها ليست أقساماً منفصله بل هي أجزاء مترابطة يكمل أحدهما الآخر وليس هذا التقسيم إلا أمر يراد به تيسير العملية التعلمية داخل الصف. فالصلة بين فروع اللغة صلة حوهرية طبيعية، لأن الفروع جميعها متعاونة على تحقيق الغرض الأصلي من اللغة وهو تمكين المتعلم من استخدام اللغة استخداماً صحيحاً للانهام والفهم. وبذلك يشعر الطالب أن اللغة وحدة متآلفة العناصر متكاملة الأجزاء، فلا يعد أي فرع من فروع اللغة العربية قسماً قائماً حذاته، منفصلاً عن غيره، بل يعد الفروع جميعها أجزاء شديدة الاتصال لكل واحد هو (اللغة)، فدرس المطالعة مثلاً فيه مجال للتدريب على التعبير والتذوق والإملاء زيادة على التدريب على القراءة والقواعد فيه كل ذلك مضافاً إليه الاستعمال الصحيح للغة، والإملاء تتوافر فيه القدرة على رسم الحرف الصحيح بعد معرفة المفردة وتذوقها والأدب بنصوصه الشعرية والنثرية وكذلك البلاغة والنقد يتدرب الطالب في كل ذلك على القراءة والتعبير والاستعمال اللغوي الصحيح بجانب الفهم وتنمية التذوق واكتساب الثروة اللغوية والقدرة على الحكم على جودة النص من عدمة. فطريقة التوفيق موفقة

حقاً لدفع السأم والملل لدى الطلبة وفي الوقت نفسه تحافظ علي وحدة اللغة العربية بفروعها بطريقة طبيعية تساير وظيفة اللغة واستعمالها. فاللغة العربية هي لغة الأمة وهي الرابط بين أفرادها في كل مكان وفي أي زمان فعلى معلمي اللغة العربية إن تتضافر جهودهم للنهوض بالدرس العربي فلغة القرآن الكريم (لغة أهل الجنة) تستحق منّا أن نخدمها من خلال المحافظة على وحدة فروعها وتكاملها وإتساقها مع بعضها البعض.

3

الفصل الثالث

تدريس الأدب والبلاغة

- التدريس
- تدريس الأدب
- الاستقراء في تدريس الأدب
- القياس في تدريس الأدب
- تدريس البلاغة
- القياس في تدريس البلاغة
- الاستقراء في تدريس البلاغة
- الأدب والبلاغة وأثرهما فلسفياً في التعبير

التدريس:

التدريس هو عملية تواصل بين المعلم والمتعلم، ويعني الانتقال من حالة عقلية إلى حاله عقلية أخرى، حيث يتم نمو المتعلم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، فهو بحد ذاته نشاط وعلاقات إنسانية متبادلة بين المدرس والطالب تحدث داخل الصف، من خلال طرح الآراء ووجهات النظر، وبالتالي الوصول إلى الأهداف المطلوبة لانجاح عملية التعلم. إن نجاح التدريس يعتمد علي الأسلوب التعليمي المتبع إلى جانب اعتماده على محتوى المادة الدراسية وأهميته الأسلوب لا تقل عن أهية محتوى المادة الدراسية.

ولا يحدث التدريس إلا بوجود طرفين أساسيين، هما المعلم والمتعلم، ولذلك يهتم المعلم بمساعدة المتعلم على أن يمر بخبرات عديدة ومتنوعة، مباشرة وغير مباشرة، تسهم في تشكيل شخصية وتهدف إلى أحداث تغيير في الاتجاه المرغوب.

ويمكن القول بأن التدريس نظام من الأعمال المخطط لها، يقصد به أن يؤدي تعلم الطلبة في جوانبهم المختلفة ونموهم، وهذا النظام يشمل مجموعة من النشاطات الهادفة يقوم بها كل من المعلم والمتعلم، ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة هي (المعلم، والمتعلم، والمنهج). وعلى هذا فإن التدريس (فن وعلم) فهو فن من خلال ما يظهر من قدرات المعلم الابتكارية والجمالية في التفكير واللغة والحركة والتعبير وفي إدراك العلاقات، وايجاد الحلول، واستنباط المبادئ والأسس والقواعد العامة أثناء الشرح. وهو علم كبقية العلوم الأخرى من خلال القدرات الخلاقة التي يظهرها المعلم في تأديته لعمله وذلك يفضل صقل تلك القدرات بالعلم وتعمق المعلم في تخصصه ومعرفته بأهمية العلاقات الإنسانية من خلال درايته بعلم النفس وعلم الاجتماع، وكذلك من خلال إدراكه أن التدريس نظام له مدخلاته وعملياته ومخرجاته حيث تتمثل المدخلات في الأهداف والمناهج والوسائل التعليمية، وتتمثل العمليات بالطرائق والأساليب المستخدمة وتتمثل المخرجات يتحقق الأهداف التي رسمها المعلم استناداً للأهداف العامة ولما كان التدريس وسيلة مهمة تتبعها المدرسة لتنشئة الجيل الجديد فإنها بلا شك لا تكون وسيلة عشوائية بل منظمة وهادفة ولها أهمية

بالغة في تكوين الاتجاهات السلوكية المرغوبة في العملية التعليمية، إذ أن للأثر التربوي الذي تتركه بيئة المدرسة دوراً مهماً في تكوين شخصية الفرد ويكون ذلك بوساطة التدريس. وأيضاً بالتدريس يفهم نقل التراث الثقافي للنشئ الجديد بما فيه من معتقدات وتقاليد وأفكار وعادات وأهداف وقوانين وأنظمة يكتبها المتعلم من خلال المدرسة ويعكسها بلا شك في المجتمع الذي يحيا فيه. وللتدريس أثر مهم في الإرشاد والتوجيه إذ يتحمل المعلم مسؤولية ارشاد وتوجيه الطلبة عن طريق حل مشكلاتهم الصحية والاجتماعية وتوجيههم الاتجاه المرغوب والاهتمام بالصحة النفسية لما لها من أهمية كبرى في ا تزان شخصية المتعلم في الحاضر والمستقبل، ولا ننسى دور التدريس في غرس روح البحث العلمي لدى الطلبة وذلك عن طريق تدريسهم بالطرائق والأساليب التي تحث على المناقشة والجرأة في الحوار. فالتدريس يوجه نمو الطالب الفكري والعاطفي والنفسحركي والاجتماعي والثقافي ليصبح قادراً على القيام بأدواره في بناء شخصيته.

إن التدريس هو عملية موازنة دقيقة بين أهداف المحتوى والاستراتيجيات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف. والخبرات التي يكتسبها المتعلم في مواقف التعلم. فهو مفهوم شامل يتضمن جميع الحوادث التي لها تأثير مباشر في تعلم الفرد. وبذلك يمكن عد التدريس بأنه الجانب التطبيقي للتعليم أو أحد أشكاله وأهمها. ولا يكون نعالاً إلا إذا خطط له مسبقاً، أي قد صمم بطريقة منظمة ومتسلسلة. وهذا بلا شك يقودنا إلى القول: إن أي تدريس لابد وأن يمر بمراحل ثلاثة في جانبيه النظري والتطبيقي وتتمثل هذه المراحل في (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) وهذه المراحل متتابعة متداخلة في آن واحد، لذلك ينبغي على المعلم من خلال تطوير أي خبرة أن يصنع الخطط أولاً، ثم يعمل على تطبيقها ثانياً، ثم يتحقق من مدى النجاح الذي توصل إليه من خلال التقويم ثالثاً، حيث يتم الاستفادة منه عن طريق التغذية الراجعة. وفي ما يأتي توضيح لتلك المراحل:

أولاً: مرحلة التخطيط

إن التدريس نظام من الأعمال المخطط لها، يقصد به أن يؤدي إلى تعلم الطلبة في

جوانبهم المختلفة، ويتم ذلك من خلال وضع الأهداف المناسبة (تحديد الأهداف)، ثم اختيار الاستراتيجية المناسبة (الطريقة والأسلوب) وبعدها المواد التعليمية ذات العلاقة بالدرس. وهذه العناصر ذات خاصية ديناميكية تكسب هذه المرحلة نوعاً من الحركة والنشاط.

ثانياً: مرحلة التنفيذ

تأتي هذه المرحلة لتطبق فعلياً ما تم تخطيطه في المرحلة السابقة من اختيار وتخطيط سليم للأهداف، والاستراتيجيات، والمواد التعليمية المساعدة والمناسبة. فالتنفيذ هو نشاط عملي لما خطط له نظرياً.

ثالثاً: مرحلة التقويم

تعد هذه المرحلة بمثابة فحص وقياس لما تم تحقيقه من أهداف واستراتيجيات من قبل المعلم داخل قاعة الصف، فهو يكشف بصورة دقيقة إذا كان التدريس ناجحاً أم لا، أي هل تحقق التعلم المرغوب؟ ويكون ذلك عادة بطرائق التقويم وأساليبه من اختبارات موضوعية أو مقالية أو من خلال ملاحظة أداء المعلم ومدى تفاعل طلبته معه، ومدى إجابتهم عن أسئلته، ومناقشتهم له أو لبعضهم البعض.

لقد تطرق بعض المربين والمتخصصين في شؤون تدريس المنهج إلى مجموعة مهمة من المتغيرات التي تؤثر بشكل أو بآخر في عملية التفاعل لداخل قاعة الصف أثناء التدريس، منها متغير (المعلم والطلبة) حيث يشكل المعلم حلقة الوصل بين المتعلم والمادة التعليمية، فعليه أن يكون متحصناً بخلفية معرفية تؤهله على خفر تفكير الطلبة وتفاعلهم معه، من خلال تطوير مهاراته ومعلوماته وتحديثهما من وقت لآخر عن طريق تجديد مصادر المعلومات الخاصة به والإطلاع على أحدث التطورات في مجال التدريس وأساليبه المختلفة. ولا تقل أهمية الطالب عن المعلم، إذ يجب إدراك خصائص الطلبة المعرفية، والوجدانية، النفسحركية) وكذلك المشكلات التي تواجههم أثناء التدريس وتلك بلا شك مسؤولية المعلم فهو أقرب ما يكون إلى واقع الطالب حيث يقضي معظم وقتة في المدرسة. وهناك متغير المادة الدراسية، إذ يلعب محتوى المادة دوراً كبيراً في عملية التدريس فكلما كانت المادة ملائمة لحاجات الطلبة

كان تطبيقها أيسر وأسهل، ولا يقل عامل الأساليب والطرائق عن غيره من العوامل والمتغيرات إذ يتعامل هذا المتغير مع التطبيق الواقع والعملي لأفكار والخطط التدريسية في ضوء الظروف الواقعية وأحوال الطلبة. وعلى المعلم هنا أن يبحث عن الطرائق والأساليب التي تثير تفكير الطلبة ودافعيتهم للعمل لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية. أما المتغير الأخير فهو متغير قاعة الدرس (الغرفة الصفية) التي يتم فيها التفاعل التعليمي، إذ تعد عاملاً مهماً من عوامل نجاح التدريس من خلال توافر عدة عناصر منها (الإضاءة، التهوية، وسائل التعليم. المقاعد الدراسية وترتيبها).

تدريس الأدب

تتفرع العربية إلى أدب وبلاغة ونحو وإملاء وخط وقراءة.... ومع ذلك فإن الاهتمام بالأدب والبلاغة أحتل مساحات واسعة من كتابات الباحثين القدامى منهم والمحدثين فأهمية الأدب تأتي من أهمية اللغة ذاتها فالأدب بنصوصه الشعرية والنثرية ما هو الا تعبير أداته اللغة، وهو فن يحمل القارئ والسامع على التفكير، ويثير فيهما احساساً خاصاً وينقلهما إلى اجواء قريبة أو بعيدة من الخيال. فالتخيل حاجة إنسانية فكل إنسان يتخيل وخيرهم من نمّى هذا الخيال بالنصوص الأدبية المنشأة.

إن النص الأدبي يهذب النفس، ويرقق الذوق، ويرهف الاحساس. ويصقل العقل بما يحمله من قيم إنسانية نبيلة، وسمات أخلاقية وصيغ جمالية تلفت الوجدان إلى مضامينها، وهو ثقافات متنوعة تاريخية ونفسية. واجتماعية. فضلاً عن كونه نافذة للمتعة ومجالاً خصباً للاثراء اللغوي.

وتبرز أهمية مادة الأدب والنصوص أيضاً لمالها من مكانة كبيرة في اعداد النفس، وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام، وتهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وصقل الذوق، وارهاف الاحساس، وتغذية الروح. والإنسان كما قال (أكثم بن صيفي) بلا أدب شخص بغير آله، وجسد بلا روح، وربما هذا ماد فع المربين إلى الاهتمام بالأدب أكثر من اهتمامهم بالعلم فالإنسان عقل وعاطفة، جسم وروح، وإذا كان العلم في أغلب أحواله يخدم الجسم ويعلي من شأنه، ويوفر له احتياجاته جميعاً، فإن

الروح والعواطف بحاجة إلى غذاء، وهذا الغذاء يتمثل في الآداب الدينية والدنيوية، والإنسان بروحه لا بجسمه كما قال الشاعر:

أقبل على النفس واستكمل فضائلها

فأنت بالروح لا بالعقل إنسانُ

وقد أدرك المربون أهمية الأدب وأخذوا ينظرون إلى تدريسه نظرة شاملة يحيطون فيها بكل ما يتعلمه الطلبة من فنون في مراحل التعليم المختلفة. فدرس الأدب والنصوص هو الفرصة المحببة التي تستروح فيها عقول الطلبة نسمات الحرية والرأي والانطلاق في التفكير، والإعراب عما يجدون من انطباعات نفسية إزاء ما يقرؤون من قصائد رائعة أو قطع نثرية مؤثرة. ودرس الأدب يتيح الفرصة للطلبة لأن يتخففوا من اثقال المادة العلمية الجامدة التي تعتمد على القوانين والتعريفات والضوابط والصور المنطقية، ونحو ذلك من مقومات الدراسة العلمية التي تستبد بالذهن وتثقل الفكر.

إن تدريس الأدب بنصوصه الشعرية والنثرية يحتاج إلى معلم حاذق ناقد وكتاب أدرك مؤلفوه هذه الحقائق المهمة وطالب يتلقى هذه الأفكار ويتفاعل معها في ضوء هذه المعطيات مجتمعة وعليه فإن تدريس النصوص الأدبية لا يكون إلا إذا جعل الطالب فيه يتذوق نواحي الجمال في النص الأدبي، وأن يضع المدرس نصب عينيه الهدف الأصلي من الدب وهو تربية الملكة الأدبية لحصول المقدرة على التعبير المؤثر والتذوق الفني، ولهذا فمن الضروري في درس الأدب والنصوص التوجه إلى المعنى العام. وما من شك في أن حفظ النصوص الأدبية يعين على تكوين الحاسة الفنية التي تتذوق الأدب، وتوسع خيال الطلبة، وتنمي عندهم القدرة على النطق الجيد والتعبير الصحيح، والإنسان في مواقفة في الحياة يحتاج إلى الاستشهاد بأي من الذكر الحكيم والحديث الشريف والشعر البليغ والبيان الساحر. وقيمة الإنسان في المنتديات والمجالس تكون بمقدار حاسية ضده ويستشهد به، وقديماً قالوا: «من حفظ حجة على من لم يحفظ». ويقول الشافعي رضي الله عنه:

علمي معي حيثما يممت ينفعني صدري وعاء له لا بطن صندوق

إن كنت في البيت، كان العلم فيه معي أو كنت في السوق كان العلم في السوقِ

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة للأدب بنصوصه الشعرية والنثرية، إلا أن هنالك مشكلة كثيراً ما يعاني منها مدرسو الأدب، وهي انصراف الطلبة عن حفظ تلك النصوص وزهدهم عنها، إذ نجدهم يعدونها من الواجبات الثقيلة ولا يولونها إلا اهتماماً قليلاً. فهذا (عبد العليم إبراهيم) يرى أن السبب في وجود هذه الظاهرة قد يرجع إلى أن الطالب يُعَدّ الحفظ من أصعب العمليات الذهنية، وهو على حق في ذلك إذ أن الذهن يعاني في الحفظ كثيراً من المشقة والعنت. وهو أمر يتطلب الانقطاع والتفريغ مدة من الوقت، إذ في الحفظ يحس الطالب أنه أسير مقيد محروم من الحرية والانطلاق.

أما «محمد القادر أحمد» فيرى أن السبب قد يعود إلى احتمال أن تكون المادة المطلوب حفظها من الطلبة جافة صعبة، إذ تضم بعض القصائد أبياتاً ومفردات غريبة لم يسبق لهم الإطلاع عليها أو سماعها، وذلك يؤدي إلى غياب عنصر مهم من العناصر التي تعين الطالب على الحفظ وهو عنصر «التشويق» بينما يجد «سمك» إن أغلب مدرسي الأدب يحمل طلبته على حفظ تلك النصوص الشعرية، والنثرية عن طريقة الارغام والتهديد. وبهذا يبدو الحفظ أمامهم أمراً صعباً وبغيضاً إلى نفوسهم.

لقد ظهرت اتجاهات عديدة في دراسة الأدب والنصوص. إذ اختلفت الدارسون في ذلك، فمنهم من يرى دراسته على (وفق العصور) إذ يعتقد هؤلاء أن دراسة الأدب في ضوء المعيار الزمني يلائم فكرة التطور الطبيعي للأدب انطلاقاً من أن تاريخ لغة زي أمة وأدبها يرتبط كل الارتباط بالحوادث السياسية والاجتماعية والدينية، وعلي هذا يسمون تاريخ أداب اللغة العربية على خمسة أعصر: «العصر الجاهلي، والعصر الإسلامي، والعصر الأموي، والعصر العباسي والعصر الحديث». ومن الدارسين من يحبب دراسته على أساس الفنون إذ يجد أصحاب هذا الرأي أن هناك خيطاً متصلاً يربط نماذج الفن الواحد، ويكشف عن سلسلة تطورها. بينما يرتأي فريق ثالث تقسيم الأدب بحسب البيئات وينطلقون في ذلك من أثر البيئة في شخصية الأديب ونتاجه الفكري، فهم يرون أن لكل بيئة مزاياها وخصائصها التي تنفرد بها عن غيرها، وتلك المزايا والخصائص هي التي توجه الحياة الأدبية فيها وتؤثر في سيرها.

ومهما اختلفت دراسة الأدب بنصوصه الشعرية والنثرية فإنها لا تتعدى طريقتين أساسيتين تستخدمان في هذا المجال تعتمد الأولى على تقديم الحقائق والأحكام الهامة على النصوص، وتذهب الثانية إلى جعل النصوص أساساً للوصول إلى الأحكام وتقرير الحقائق. ويطلق على الطريقة الأولى «الطريقة القياسية»، في حين تسمى الثانية بـ «الطريقة الاستقرائية».

القياس في تدريس الأدب

تعتمد هذه الطريقة على سرد الحقائق والسمات الفنية التي تميز عصراً من العصور أو أديباً من الأدباء قبل أن تعرض النصوص المبينة لهذه السمات وتلك الحقائق، ففي دراسة الأدب الجاهلي أو العباسي تبدأ بدراسة المعاني التي يتضمنها هذا الأدب والأغراض التي تناولتها تلك المعاني، ثم تنتقل إلى بيان الخصائص الفنية من حيث الشكل متمثلاً في الألفاظ والتراكيب والأخيلة والموسيقى والصور، ثم تأتي النصوص أخيراً من غير أن تحلل أو تربط بتلك الحقائق والسمات في أغلب الأحيان.

وأغلب الدراسات الأدبية تنمو هذا النمو فهي تقدم الحقائق إلى المتعلم من غير أن تفسح له المجال في استنتاجها فهي تكون بمثابة لقمة سائغة، وهذا يؤدي إلى عدم رسوخ الحقائق في الأذهان بسبب وأد روح الاستنتاج، وحسن التحليل، ودقة الفهم في نفوسهم، وأن التقدرة على التذوق الأدبي لن تنمى عن هذه الطريق، ومع تقدم الأبحاث العلمية في ميدان التربية وعلم النفس عدل عن هذه الطريقة إلى الطريقة الاستقرائية «الاستنتاجية».

الاستقراء في تدريس الأدب

تعتمد هذه الطريقة على تقديم النصوص على الأحكام والحقائق، وفيها ينتقل الفكر من الجزء إلى الكل، من دراسة النصوص المتفرقة إلى تكوين الحقائق العامة، والسمات المشتركة التي تجمع بين هذه النصوص، وفيها تقدم النصوص التي تتضمن خصائص أدب عصر من العصور أو أسلوب أديب من الأدباء أو فن من الفنون، فيعمد المدرس

بالاشتراك مع طلابه إلى استنباط خصائص كل نص من هذه النصوص، ثم تجمع الخصائص المشتركة بينها بحيث ينتهي الطالب من دراستها، وقد تجمعت في ذهنه صورة كلية عن الخصائص الفنية لهذا العصر أو الأدب أو الفن.

إن هذه الطريقة تؤدي إلى تنظيم المعرفة لدى الطلبة. وتتسم بالايجابية لا بالسلبية، وعدم الاعتماد على المدرس في كل شيء فهي تنمي في الطالب الدقة في الحكم، نظراً لأن هذا الحكم يستند إلى معطيات النص الذي تتناوله الدراسة.

إن تدريس الأدب يظل عميقاً ما لم يتجه فيه المدرس إلى نواحي الفهم الذاتي والتحليل التلقائي، والتذوق المعتمد على حس الطلبة والنقد المبني على الأسس الجمالية السليمة، وأن يبتعد المدرس عن القوالب والأحكام العامة، التي لا توضح الظواهر الأدبية، ولا تظهر فيها شخصية الطالب. فالأساليب والطرائق التقليدية الآنفسه والشائعة لا تكشف للطلبة عما يفيض به النص من ألوان الكمال الفني الذي يستعيلهم ويحملهم على الاقبال عليه. وهذا يؤدي بلا شك إلى تقاعس الكثير من الطلبة عن الحفظ بسبب غياب عنصر التفاعل بين المدرس والطالب والنص.

تدريس البلاغة

لا يقل تدريس البلاغة أهمية عن تدريس الأدب، فالدرس الذوقي للبلاغة أمر له خطره، فإن لم يكن للمدرس إحساس متوقد بجمال النصوص يشع بحرارته على فهم طلبته وذوقهم، يُصبح الدرس البلاغي جامداً يتوقف عند استيعاب المصطلح البلاغي. وإذا ما كانت للبلاغة من وطيفة فهي في الامتاع والاقناع وترقيق الوجدان وتهذيب السلوك، ولكي يتذوق الطالب الجمال في العمل الأدبي تذوقاً كاملاً ويحس بكل ما أراد الأديب أن ينقله إليه من عواطف وأفكار ودلالات يجب أن يعرف الوسائل التي هيأت للأديب ذلك، والبلاغة هي العلم الذي يزوده بالمعرفة هذه الوسائل التي يستعين بها الأديب في تعبيره، وتساعده على أن يتذوق العمل الأدبي أو يتجه نحوه إذا ما توافرت له القدرة الفنية التي تهيأت للأديب.

والبلاغة وسيلة عقلانية للاقناع الفكري، فهي لا تنفصل بين العقل والذوق، ولا بين الفكرة والكلمة، ولا بين المضمون والشكل، فالكلام كاذن حي روحه المعنى وجسمه

اللفظ، فإذا فصلنا بينهما أصبح الروح نفساً لا يتمثل والجسم جامداً لا يحس. والبلاغة تعنى بالجوانب النفسية لتغذيتها وتهذيبها فليس المراد من الكلام تغذية الفكر وحده، وإنما تحرص البلاغة على صحة الانكار والمعلومات، ثم عرضها عرضاً واضحاً ملائماً لا حوال المخاطبين. وما من بلاغة في أية أمة من الأمم حظيت بتلك الكثيرة من الأوصاف التي حظيت بها البلاغة العربية على السنة الأدباء والبلاغيبن والنقاد والحكماء، فقد سئل «العتابي» والبلاغة؟ فقال: «كل من أفهمك حاجته من غير إعادة ولا حبسه ولا استعانة فهو بليغ». وقال «ابن المقفع»: «لا خير في كلام لا يدل على معناه، ولا يشير إلى مغزه».

أما «أبو هلال العسكري» فأشار إلى أهمية البلاغة بقوله: «إن أحق العلوم بالتعلم وأولاها بالحفظ علم البلاغة، ومعرفة الفصاحة الذي يعرف به أعجاز كتاب الله تعالى، فالإنسان إذا أغفل علم البلاغة وأخل بمعرفة الفصاحة، لم يقع علمه بإعجاز القرآن من جهة ما خصه الله به من حسن التأليف وبراعة التركيب».

وتحدث «الجاحظ» غير مرة عن البلاغة إلا أنه قال: «لا يكون الكلام بمستحق اسم بلاغة حتى يسابق معناه لفظة، فلا يكون لفظه إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك».

وعليه فالبلاغة عنصر أصيل في الدراسات الأدبية فهي تلتقي مع الأدب في الأهداف والغايات المرسومة. ولكي يتذوق القارئ الجمال في العمل الأدبي تذوقاً كاملاً ويحس بكل ما أراد الأديب أن ينقله إليه من عواطف وأفكار ودلالات يجب عليه أن يعرف الوسائل التي هيأت للأديب ذلك. والبلاغة هي العلم الذي يزوده بمعرفة هذه الوسائل التي يستعين بها الأديب في تعبيره، وتساعده على أن يتذوق العمل الأدبي أو ينتجه إذا توافرت به القدرة الفنية التي تهيأت للاديب. فهي فن أدبي ينمي الذوق ويذكي الحس إذ الغالب عليها الطالب الفني الوجداني، وعلى الطلبة في المرحلة الثانوية أن يدركوا أن البلاغة ليست قوانين وقواعد بل هي إشارات إلى ألوان التعبير الأدبي يستسيغه الذوق وتميل إليه النفس، فالأدب منهل تنهل البلاغة منه وهي قوامه وعنصر تكوينه، وإن امتلاك الطلبة لناحية التذوق الفني في دروسهم البلاغية لا يقاس بكثرة وأعرفوه من مصطلحات البلاغة، وإنما يقاس بمقدار ما مهروا فيه من حذق فني في الاهتداء إلى الألوان البلاغية في النصوص الأدبية المختلفة وعلى هذا النمو من الدرس يرتبط الأدب بالبلاغة.

إن البلاغة تعمل على اكساب الطالب الذوق، وتحديد الأسباب، وتمييز الاسرار، والانا لابتعاد عن البلاغة يؤدي إلى فقدان الطبع الأدبي. وهذا بدوره يؤدي إلى حرمان المتعلم من جني ثمار البلاغة وأهمها الارتقاء بملكات الطلبة النقدية والتذوقية، والعجز عن صنع كلام بليغ.

لقد ثار جدل طويل حول تدريس البلاغة، فاتهمها فريق من الأدباء والكتاب بالعجز والقصور، لأنها أخفقت في الوصول بالمتعلمين إلى الغاية المقصودة من دراستها، ودافع فريق آخر عن مادة البلاغة نفسها، وإنما أرجعه إلى كيفية غرفها على الطلبة وإلى طرائق تدريسها. ومن استعراض الكتب التي تناولت طرائق تدريس فروع اللغة العربية بالأسلوب النظري، نجد أن هناك طريقتين سيطرتا على تدريس البلاغة وهما:

1- تدريس البلاغة بالطريقة التي نهضت على طوابع تمزيق وحدة البلاغة، وقسمتها على علوم ثلاثة «المعاني، البيان، والبديع» ودراسة المعاني تسبق دراسة البيان والبديع. فقد تتعارض هذه الطريقة مع القاعدة التربوية التي تقضي بالانتقال في التعليم من السهل إلى الصعب، والمعاني أصعب العلوم البلاغية. ثم أن تدريسها يكون بمعزل عن الأدب. واتخاذ الأمثلة من الجمل المقتضبة المبتورة، والعبارات المصنوعة والاهتمام الزائد بالبحوث النظرية والضوابط والتقاسيم والتعاريف.

2- تدريس البلاغة بالطريقة التي ترى أن البلاغة وحدة متكاملة وتشكل في مجموعها أبحاثاً في مقومات الجمال الأدبي، مما يجعلها جزءاً من الدراسة الأدبية التي يؤديها النص، والتحقيق من المصطلحات البلاغية ومعالجة الموضوعات معالجة نفسية وجدانية.

أما (عبد العليم إبراهيم) في كتابه (الموجه الفني) فقد أوضح أن من الخطأ أن تدرس البلاغة على الصورة الآتية:

- عرض درس البلاغة على السبورة في جداول، إذ يتجه المدرس في شرحه للمادة اتجاهات نظرية مختصرة يذكر فيها القاعدة ويحدد الأنواع، ويسوق المصطلحات.

- الالتجاء إلى المثال أو الأمثلة المصنوعة المقتضبة، للوصول في سرعة إلى التسمية الاصطلاحية وتحديد اللون البلاغي.
- اهمال الربط بين الوحدات البلاغية أو بين عناصر كل وحدة.

إن البلاغة في الواقع تدرس مثلما تدرس القواعد النحوية بطريقتين معروفتين هما القياسية والاستقرائية.

القياس في تدريس البلاغة

أما الطريقة القياسية فتعتمد على ذكر القاعدة البلاغية مباشرة. ومن ثم توضيحها بالأمثلة لتأتي التدريبات عليها فيما بعد. وهي بذلك تجعل درس البلاغة درساً نحوياً يتوفى منه حفظ القواعد وتطبيقها ففيها ينتقل الفكر من القانون العام إلى الخاص وفق المبادئ العامة إلى النتائج والمعلم فيها يذكر القاعدة مباشرة موضحاً إياها ببعض الأمثلة ثم تأتي التطبيقات والتمرينات عليها، والطالب في هذه الطريقة يتعود المحاكاة العمياء والاعتماد على غيره، وتنعدم لديه روح الابتكار وابداء الرأي بجرأة وصراحة.

وعليه فالطريقة القياسية (الاستدلالية) تستند إلى منطق (أرسطو) لأنها تبدأ بطرح القضايا والنظريات والمبادئ والقواعد الأساسية العامة، ثم تعرض هذه المبادئ والقواعد وتحلل وتجمع الجزئيات والمعلومات والشواهد والأمثلة، ثم تعود إلى حيث بدأت بالأفكار العامة والقواعد والنظريات، فهي تبدأ بالكل العام ثم تتطرق إلى الأجزاء ثم تعود مرة أخرى إلى الكلي العام الذي تنطوي تحته هذه الأجزاء. وتتلخص خطواتها فيما يأتي:

1- **التمهيد:**

وهي الخطوة التي تهيأ فيها الطلبة للدرس الجديد، وذلك بالتطرق إلى الدرس السابق، وبذا يتكون لدى الطلبة خلال هذه الخطوة الدافع للدرس الجديد والانتباه إليه.

2- **عرض القاعدة:**

تكتب القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح ويوجه انتباه الطلبة نحوها، بحيث يشعر

الطالب أن هناك مشكلة تتحدى تفكيره، إنه يجب أن يبحث عن الحل، ويؤدي العلم هنا دروراً بارزاً ومهماً في التوصل إلى الحل مع طلبته. ويلاحظ أن القاعدة إذا كانت مطوله يمكن تجزئتها أو تقسيمها على اهتمام يتناول المعلم كل قسم منها بوصفة قاعدة مستقلة.

3- تفصيل القاعدة:

بعد أن يشعر الطلبة بالمشكلة يطلب المعلم في هذه الخطوة من الطلبة الاتيان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقاً تاماً، فإذا عجز الطلبة إعطاء أمثلة فعلى المعلم أن يساعدهم في ذلك، بأن يعطي الجملة الأولى ليعطي الطلبة أمثلة أخرى قياساً على أمثال أو أمثلة المعلم، وهكذا يعمد هذا التفصيل على تثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن الطالب وعقله.

4- التطبيق:

بعد شعور الطالب بصحة القاعدة وجدواها نتيجة للأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها فإن الطالب يمكن أن يطبق على هذه القاعدة. ويكون ذلك باثاره المعلم للأسئلة أو أعضاء أمثلة إعرابية أو التمثيل في جملة مفيدة. وما إلى ذلك من القضايا التطبيقية التي لها علاقة بفحص القاعدة واكتشاف نضجها له على الطلبة.

الاستقراء في تدريس البلاغة

لقد عَدَلَ بعض المدرسين عن الطريقة القياسية إلى الطريقة الاستقرائية في تدريس البلاغة، حيث تستند هذه الطريقة إلى أساس فلسفي مؤداه أن الاستقراء هو الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة ومدارجها ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها، وعليه فهدف هذه الطريقة هو الكشف عن القواعد والحقائق واستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها. وقيل أيضاً أن الاستقراء هو طريق الوصول إلى الأحكام العامة بالمحظة والمشاهدة، وبه يصل الفرد إلى القضايا الكلية التي تسمى في العلوم باسم (القوانين العلمية أو الطبيعية).

إن تاريخ الاستقراء بوصفة طريقة تنشأ على يد الألماني (هربارت) ونتيجة

للخطوات المنطقية الخمس التي وضعها هربارت أصبحت تعرف بالطريقة (الهربارتية) وتسمى أيضاً بالطريقة الترابطية نسبة إلى نظرية في علم النفس الترابطي.

والحقيقة التي لا يمكن تجاهلها أن الاستقراء أو الاستنباط من المفاهيم التي اعتمدها علماء العربية القدامى حينما قعدوا النحو وضبطوا أحكامه، وذلك عندما نظروا في النصوص القرآنية والأحاديث النبوية أو الشواهد الشعرية والنثرية، وخرجوا من بحثهم الاستقرائي هذا بالقوانين النحوية التي رصدوها بالملاحظة والمشاهدة والتحليل والتركيب والمقارنة. وعليه فإن العلماء المسمين هم رواد الاستدلال الاستقرائي الذي يقوم على الملاحظة والتجربة والقياس.

إن الاستقراء بعد ذلك ينطوي على أن يكتشف الطلاب المعلومات والحقائق بأنفسهم ويتطلب ذلك من المعلم أن يجمع كثيراً من الأمثلة، ثم الانتقال من مثال إلى آخر ومناقشة بغية استنباط القاعدة العامة. وتتلخص خطوات الطريقة الاستقرائية بما يأتي:

1- **التمهيد:**

وفي هذه الخطوة يهيئ المعلم طلابه لتقبل المادة الجديدة، وذلك عن طريق القصة أو الحوار أو بسط الفكرة، بحيث تثير في نفوس الطلاب الذكريات المشتركة، فتشدهم إلى التعلق بالدرس، وهي أساسية لأنها واسطة من وسائط النجاح وسبيل إلى فهم الدرس وتوضيحه، وفي هذه الخطوة أيضاً يحمل المعلم الطلاب على التفكير فيما سيعرضه عليهم من المادة، وقد يكون بالقاء أسئلة تدور ول الدرس السابق، إذ يصبح الطلبة على علم من الغاية من الدرس ويكون ذهنهم قد استعاد بعض ما يعرفونه من المعلومات السابقة، ثم يوجه انتباههم وتفكيرهم إلى الخطوة اللاحقة، وبهذا فإن التمهيد له وظائف من أهمها: «جلب انتباه الطلبة إلى الدرس الجديد، وإزالة ما علق بأذهانهم من أمور، ربما تشغلهم عن الدرب الجديد، وربط الموضوع السابق بالدرس الجديد، وتكوين الدافع لدى الطلبة باتجاه الدرس الجديد.

2- **العرض:**

وفي هذه الخطوة يتحدد الموضوع بحيث يعرض المعلم عرضاً سريعاً الهدف الذي

يريد وصول الطلبة إليه. فهو أي (العرض) مادة تربط ما سبق من معلومات بما لحق، وهو يدل على براعة المعلم، ففيه يعرض المعلم الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات، وهي الجمل أو الأمثلة البلاغية التي تخص الدرس الجديد، وتستقرأ الأمثلة عادة من الطلبة أنفسهم بمساعدة المعلم الذي يوجد مواقف معينة داخل الصف تساعد الطلبة على الوصول إلى الأمثلة المطلوبة، علي أن يختار المعلم أفضل هذه الأمثلة ويكتبها على السبورة.

3- **الربط والموازنة:**

وفي هذه الخطوة تربط الأمثلة مع بعضها، وتعني الموازنة بين ما تعلمه الطالب اليوم وبين ما تعلمه بالأمس، فالهدف من عملية الربط هو أن تتداعى المعلومات وتتسلسل في ذهن الطالب، وبعد إجراء عملية الموازنة والمقارنة وتدقيق الأمثلة واظهار العلاقات فيما بينها يصبح ذهن الطالب مهيئاً للانتقال إلى الخطوة التالية، هي خطوة الحسم واستنتاج القاعدة.

4- **استنتاج القاعدة:**

في هذه الخطوة يستنتج الطالب بالتعاون مع المعلم ومما عرض عليه في الدرس قاعدة هي وليدة فهم القسم الأعظم من الطلاب للدرس وليست معلقة لهم تلقيناً. فالقاعدة هي زبدة ما بلع إليه السعي من الدرس، وقد تكون القاعدة التي توصل إليها الطلاب غير مترابطة من الناحية= اللغوية، ولكنها مفهومة في ذهن الطالب ودور المعلم هنا تهذيبها وكتابتها في مكان بارز من السبورة، وباستخدام وسائل ايضاح مناسبة. ويجب هنا على المعلم أن يتثبت أن القاعدة أصبحت ناضجة في أذهان معظم طلابة، فإذا لم يستطع عدد كبير من الطلبة التوصل إلى القاعدة يجب على المعلم ذكر أمثلة أخرى مساعدة أو إعادة الدرس بتوضيح الأمثلة بشكل أفضل لكي تستنتج القاعدة استنتاجاً صحيحاً.

5- **التطبيق:**

إن هذه الخطوة هي في الواقع فحص لصحة القاعدة ومدى رسوخها في أذهان الطلبة، فإذا ما فهم الطلبة الموضوع جيداً استطاعوا أن يطبقوا عليه تطبيقاً جيداً.

الأدب والبلاغة وأثرهما فلسفياً في التعبير:

يتصل الأدب العربي بفروع اللغة العربية الأخرى اتصالاً وثيقاً، وهي على ما يراها البعض كصلة الروح بالجسد، فاللغة العربي كلها وحدة متماسكة الجوانب، وظيفتها الأساسية التحصيل والتعبير، تتعاون كل فروعها وتترابط بغية استخدام اللغة استخداماً سليماً بقصد الفهم والافهام.

وتعد البلاغة من أقرب الفروع إلى الأدب، لأن غايتهما واحدة، وهي تكوين الذوق الأدبي وطريق كل منهما هو النصوص الأدبية، إذ أن الربط بينهما واجب وهو سهل ميسور، ويخدم النص الأدبي البلاغة بعد فهمه وتحليله وتذوقه، والوقوف على أسرار الجمال البلاغي فيه من حيث المعنى وتركيب الكلام، ومن حيث جمال الصورة والمحسنات البديعية فيه.

إن الذوق الأدبي أساسه القراءة الجيدة الكثيرة الاطلاع على كلام البلغاء شعراً ونثراً، والأدباء في كل عصر وجيل إنما يكتسبون ذوقهم الأدبي عن هذا الطريق، وذلك هو من شأن أساطين الأدب وإعلامه فن الأجيال القديمة قبل أن تنشأ علوم البلاغة (البيان، والمعان، والبديع)، وقبل أن توضع قواعدها، وتقرر أحكامها.

من الجدير بالملاحظة أن قواعد البلاغة وحدها لا تستطيع تكوين الذوق الأدبي، فالمعول عليه في ذلك هو قراءة الأدب نفسه، وإن إدراك الطالب القواعد البلاغية وأحكامها إدراكاً واضحاً دقيقاً لا يمكن أن يكون إلا بعد تمرسه بالأدب وخصوصه، واشباع ذوقه الفني وحاسته البلاغية منهما. فليست البلاغة مجرد قواعد كالقواعد النحوية والصرفية وإنما هي من مواد التذوق الجمالي التي يعتمدها في إدراكها على الإحساس وتربية الذوق، فهي فن لا علم ولذلك يجب ربطها عدن تدريسها بالأدب لأنه أساسها وقوامها .عينها الذي تُستعد منه.

وهناك حقيقة كبرى مؤداها أن علوم البلاغة العربية أوأن شئنا قلنا: مقاييس الجمال البلاغي، أو بعبارة ثالثة صورة التعبير الأدبي مستمدة من النص القرآني، ثم من روائع النصوص الأدبية، وعليه عند دراسة البلاغة أو تدريسها يجب أن يكون محور

الاهتمام الأول والأخير هو النص الأدبي بما يحمل براعة في الأداء وجمال في الصورة التعبيرية.

ذلك ما قيل عن علاقة الأدب بالبلاغة، أو قل تأثير الأدب في البلاغة ويأتي التأثير المتقابل الذي يظهر في تأثير البلاغة في عملية الخلق الأدبي والنجاح فيه. يقول «أبو هلال العسكري»: «ولهذا العلم فضائل مشهورة ومناقب معروفة. منها أن صاحب العربة إذا أخل بطلبه وفرط في التماسه ففاتته فضيلة، وعلقت به رذيلة فوقه، عظى على جميع محاسنة، وعمي عن سائر فضائله، لأنه إذا لم يفرق بين كلام جيد داخر روئ ولفظ حسن وأخر قبيح، وشعر نادر وأخر بارد، بأن جهله. وظهر نقصه، وهو أيضاً إذا أراد أن يصنع قصيدة أو ينشئ رسالة، وقد نامة هذا العلم، مزج الصفو بالكدر، وخلط الغر بالعرر واستعمل الوحشي العكر».

وكان الخولي من الدعاة المحتمسين لتأكيد العلاقة الطبيعية بين الأدب والبلاغة في العصر الحديث بعدما قامت الشقة وحصل التباعد في الدرس البلاغي، والاهتمام به، فهو يقول: «وتبحث البلاغة الأدبية. فتدرس عناصر العمل الأدبي. والعلاقة ما بين اللفظ والمعنى. ثم الصناعة المعنوية. أي مباحث المعاني الأدبية فتدرس خصائصها المفيدة وأثر العوامل النفسية والأدبية في ذلك. وتدرس البلاغة الأساليب الفنية في الأدب ودلالاتها على شخصية الأديب.

وهكذا تدرس البلاغة متصله بالأدب ويدرس الأدب مقترناً بالصور البلاغية، ولا يكون ذلك إلا بقراءة مؤلفات كبار الشعراء والكتابة وأن دراسة البلاغة متصله بالأدب يؤدي إلى أن يُبّرز الأدب الوظيفة الأساسية لعلوم البلاغة. تلك الوظيفة التي تتجلى في تزكية فن الأدب من ناحية الأسلوب والفكرة، وأن الغرض من البلاغة هو في إدراك ما في الأدب من معانٍ وأفكار، وتذوق ما فيه من جمال وطرافة وقدرة الأديب على صياغة إنتاجه بأسلوب بليغ. يقول «الجرجاني» في «دلائل الإعجاز»: «ولولاه (البيان) لم تر لسانك، يحوك الوشي، ويصوغ الجمل، ويلفظ الدر، وينفث السحر، ويريك بدائع من الزهر».

إن دراسة النصوص الأدبية بث لروح الأدب العربي في نفوس الطلبة وترغيبهم فيه، وتكوين الذوق الأدبي لديهم، وتوضيح حقائق اللغة وأسرارها في عصورها الماضية وتزويد الطلبة بثروة لغوية وإنماء ثقافتهم الأدبية ويكون ذلك من خلال عبارات النصوص ذات الصورة البلاغة وذات القوة والجمال في التعبير البلاغي.

إن وصل دروس البلاغة بالأدب يصحح لنا طريقة تدريسها. ويجنبنا الوقوع في كثير من الأخطاء، فنحن مخطئون أشد الخطأ حيث نعتبر البلاغة من العلوم الآلية كقواعد النحو والصرف ونعدها غاية في حين هي وسيلة تعمل علي تكوين الذوق الأدبي لا قواعد أو مباحث يختبر فيها العقل، وعلينا زن نعود في تدريس البلاغة إلى وظيفتها الأولى وهي كونها جزءاً عملياً من دراسة النصوص الأدبية فمثال الربط بين الأدب والبلاغة في قصيدة (أبي العلاء) التي مطلعها:

غير مجدٍ في ملتي واعتقادي   نوح باكٍ ولا ترنم شادي

إذ يتعرض المدرس أثناء الشرح لما في هذه القصيدة من صور معنوية ولفظية ذات جمال، ويجه نظر الطلبة في هذا البيت مثلاً إلى «نوح باكٍ» وما يقابله من «ترنم شادٍ» وكيف جاء الشاعر بـ «النوح والبكاء» وهما نغمتان موسيقيتان تعبران عن الحزن، وعطف عليهما «الترنم والشدو» وهما نغمتان سارن، ويوجه نظر الطلبة إلى أن هذا يسمى في الألوان والموسيقى بالبيان، ويسمى في علوم البلاغة بـ (المقابلة أو التقابل). وبهذا يكون الطلبة قد درسوا هذا النوع من البديع عرضاً أثناء دراستهم الأدب فأدركوا الصورة الأدبية الجميلة، وفهموا في الوقت نفسه القاعدة البلاغية والاصطلاح البلاغي.

إن الأدب والبلاغة يستخدمان عملياً في توجيه أفكار الطالب وأعماله تجاه تحقيق الكتابة الجيدة والخطابة البليغة، وهنا يأتي دور التعبير لأن المآخذ والعيوب التي تشوه كتابات الطلبة كثيرة منها مجاناة الذوق الأدبي والبلاغي، والتعبير ليس فرعاً معزولاً عن فروع اللغة العربية الأخرى، بل هو متشابك ومتداخل في مهاراته اللغوية مع فروع اللغة الأخرى إلى حد كبير، متشابك مع القواعد النحوية والصرفية، ومع الإملاء والخط والأدب والنصوص الشعرية والنثرية، متداخل مع البلاغة لأنه أي التعبير هو المحصلة النهائية للدراسة اللغوية.

وهكذا يكون تأثير العلاقة بين الأدب والبلاغة فلسفياً في التعبير، فإذا ما عرفنا أن التعبير نشاط لغوي مستمر، أدركنا أن العلاقة بين فروع اللغة العربية المختلفة علاقة روحية، ويكون التعبير بمثابة الروح لهذه اللغة، فأنت عندما تدرس النحو تعبر عن ضرورة أن تكون الكتابة العربية صحيحة خالية من الأخطاء، وعندما تدرس الأدب والنصوص الأدبية تعبر عن مواطن الجمال في النص الأدبي. وعندما تدرس البلاغة تعبر عن أهمية الصور البلاغية في تذوق الجمال، وعندما تدرس التعبير توظف هذه الفروع مجتمعة وبخاصة فرعاً الأدب والبلاغة لتحسين هذا التعبير وتجويده.

إن شرح أبيات شعرية من قصيدة هو تدريب على التعبير. وفي إجابات الطلبة في الدروس البلاغية بلغة مقتضبة سليمة يتحقق الوقوف على الخبرات الجديدة والأسرار الخفية، والبيان اللطيف، وكل ما يستحسن من المعارف المتعددة التي تظهر في دروس الأدب والبلاغة، فالطالب يتوسع أفقه في دروس التعبير وتغذى مداركه من خلال التعامل مع المصادر والإعلام والتجارب مما يحفل به الدرس الأدبي والبلاغي من موضوعات خصبة.

4

الفصل الرابع

طريقة المناقشة في تدريس الأدب والبلاغة

- طريقة المناقشة في التدريس
- أنواع المناقشة
- أساليب طريقة المناقشة
- مزايا طريقة المناقشة
- مآخذ طريقة المناقشة
- المناقشة وتدريس الأدب والبلاغة

المناقشة في التدريس:

المناقشة هي طريقة تعتمد في جوهرها على الحوار، وفيها يركز المعلم على معارف الطلبة وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدماً الأسئلة المتنوعة، وإجابات الطلبة لتحقيق أهداف درسة ففيها إشارة إلى المعارف السابقة، وتثبيت لمعارف جديدة، والتثبت من فهم هذا وذاك. وفيها استثارة للنشاط العقلي الفعّال عند الطلبة، وتنمية اختباههم، وتأكيد تفكيرهم المستقل.

إن طريقة المناقشة من الطرائق التدريسية التي تتيح الحرية للمتعلم بوصفه محوراً للعملية التعليمية، فهي تهتم بميول المتعلمين وطموحاتهم واتجاهاتهم ورغباتهم. ولذلك تثير حماسة الطلبة وتساعدهم على إبراز قابلياتهم ونشاطاتهم، وأنها كذلك تساعد المدرس على تكييف علمه مع الطلبة بحسب فروقهم الفردية، ومن خلالها يمكن معرفة شخصيات طلبته.

ترتكز طريقة المناقشة في الأساس على مفهوم الفلسفة التربوية التي تؤكد أن التعلم الحقيقي عن طريق عملية المشاركة والمساهمة الجادة من المتعلم. وقد أكد «الزرنوجي» ذلك بقوله: «إن قضاء ساعة واحدة في المناقشة إحدى على المتعلم من قضاء شهر كامل في الحفظ والتكرار».

إن طريقة المناقشة بعد ذلك تجعل الطالب أكثر إيجابية من موقف المتفرج أو المستمع، لما فيها من نشاط ذهني يتفق مع مبدأ إيجابية المتعلم وفاعليته في عملية التعلم. فعندما يسأل المعلم سؤالاً فإنه يقدم للطالب فرصة لاستخدام ذهنه أي استخدام العديد من القدرات العقلية التي تساعده على التفكير العلمي، وتساعده على تنمية روح الابداع والمبادرة وتساعده على اكتشاف مواهب الطلبة وقابلياتهم.

ومن الأسس التي تستند إليها طريقة المناقشة هي إثارة الأسئلة سواء أكانت تلك الأسئلة من المدرس أو من الطالب. والواقع أن هناك نوعين من الأسئلة التي تثار في المناقشة هما:

1- أسئلة تسمى محددة أو مجمعة.

2- أسئلة تسمى مشعبة أو مفرقة.

ويقصد بالنوع الأول الأسئلة التي يكون لها جواب واحد. مثال ذلك (ما اسمك؟) أو (ما حكم الفاعل؟) وبالجواب مرفوع، أو الرفع. أما النوع الثاني فهي التي يكون لها أكثر جواب صحيح، وهي تحفز الطالب على التفكير مثل (ما أسباب تقديم الخبر على المبتدأ؟) وهكذا...

إن على المعلم أن يعرف أن المناقشة لا تعني مجرد سؤال يقدمه المعلم وأجوبه يعطيها الطلبة، فالقاء أسئلة وتقبل إجابات لا يوجد مناقشة جيدة، بل قد لا يوجد مناقشة أصلاً إذ أن المناقشة هنا أشبه بلعبة كرة الطاولة (سؤال وجواب) والحقيقة إن المناقشة الجيدة تكون أشبة بلعبة كرة السلة فهناك سؤال أو أسئلة وهناك أجوبة مشتركة متشعبة الجوانب، سؤال يطرح وطالب يجيب وآخر يؤيد وثالث يعدل ورابع ينقد والمعلم يدفع بالعملية التعليمية إلى الأمام عن طريق تعليماته وتلميحاته، فهي كرة سلة فيها نشاط جماعي في تداول الكرة قبل رميها إلى الهدف.

إن طريقة المناقشة اكفأ من غيرها في تمكين الطالب من الاعتماد على نفسه في اتخاذ القرار المناسب في الموقف الملائم. وإن الاكثار من المناقشات داخل الصف حول القضايا العلمية والاجتماعية يدرب الطلبة على استخدام أساليب الكلام والتفكير السليم، ويعودهم على التحلي بصفات محمودة مثل سعة الصدور والتأمل والصبر والاحترام آراء الآخرين.

وتؤكد المناهج الحديثة على جعل الطالب محور العملية التعليمية وتشجعه علي التعاون وتدربه على النقد البنّاء والاعتماد على نفسه وتشجعه على البحث، وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتنمي ميولهم واستعداداتهم وتقدراتهم ومهاراتهم. إن توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه، تأكيداً لدور الطالب وجعله فاعلاً غير متلق للمعلومات، وله دور في كشفها والتوصل إليها وذلك بإتاحة الفرص الكانية له للإعراب عن أفكاره والإفادة مما يقرأ في مطالعاته الحرة، وابداء رأيه في المنهج.

والمناقشة (Discussion) بوصفها طريقة تدريس هي تنظيم محكم هادف وموجه للحوار والحديث بين الأفراد فهي ليست دردشة عفوية، وإنما هي تكفيك يبنى على أسس واضحة محددة. وتساعد طريقة المناقشة على زيادة فعالية الطلبة واشتراكهم في الموقف التعليمي، فهي تتيح لكل منهم الفرصة المشاركة في الحديث وابداء الرأي سواء بالموافقة أو حتى بمجرد الاستماع. وعلى هذا تعد المناقشة من طرائق التدريس الديناميكية التي تملأ الصف حيوية، وتبعد الموقف التعليمي عن الرقابة والملل.

والمهم أن تعرف أن هذه الطريقة هي التي ينظر مستخدمها إلى المتعلم بوصفه الغاية من التعليم لا مادة الدرس التي كان السابقون يعدونها الغاية من التعليم وفي هذا بالطبع احترام لفردية المتعلم تلك الفردية التي تؤكد الحياة الديمقراطية وتؤكد الروح التعاونية التي تحاول هذه الطريقة أن تخلقها في المتعلم بالنسبة لعلاقته بإخوانه وعلاقته بمدرسة، فلا يعود ينظر إلى المدرس على أنه السيد الذي يجب اطاعته بل ينظر إليه بوصفه مرشداً وهادياً. وشعوره هذا يحمله على التفكير فيما يعمل ويشجعه على الابداع الذي يتأتى من المناقشة والتعبير الذاتي عما يجول بخاطره من الأفكار والمعاني.

وإذا أردنا تطبيق هذه الطريقة في مدارسنا ينبغي على المدرسين أن يفهموا الأهداف التعليمية التي يمكن أن تحقق مناقشة صحيحة وذلك من خلال التعرف الخبرات المعرفية السابقة لدى الطلبة ليتخذها المدرس أساساً للتعليم الجديد، وكذلك إثارة اهتمام التطلبة بموضوع الدرس وذلك بتوجيه انظارهم إلى المشكلات التي تتطلب تفكيراً لحولها. وأيضاً توجيه الطلبة إلى كيفية وضع خطة لبحث مشكلة وتفسير البيانات والنتائج التي توصلوا إليها، وذلك يطرح الأسئلة التفسيرية ومناقشتها والوصول إلى قناعات علمية. وبعدها تطبيق المفاهيم والمبادئ التي تعلمها الطلبة في عواقف جديدة وعندما يقف المدرس على مدى تتبع الطلبة لنقاط الدرس بطرح الأسئلة عليهم للتأكد من مدى فهمهم لها. وعليه فالأسئلة التي تدور في طريقة المناقشة يجب أن تدور حول حقائق سبق للطلبة تعلمها وحول مشكلات تهدف إلى توجيه أفكار الطلبة نحو حلها، وينبغي أن تتحدى الأسئلة تفكير الطلبة شريطة أن تكون في مستواهم العقلي والفكري وخبراتهم المعرفية السابقة، وعلى الأسئلة أن تتضمن آراء حرة حول الحلول الخاصة بمشكلات منهجية قائمة.

وعليه فإن طريقة المناقشة تعتمد على ثلاث ركائز هي:

1- النقد والتمحيص.

2- وضوح الغاية والقصد.

3- المساهمة الفعّالة من قبل طلبة الصف وطرح المعلومات والحقائق العلمية والتعبير والشرح والايضاح اللازم لها.

أنواع المناقشة

تختلف المناقشة تبعاً لاختلاف أهدافها، وعلى هذا فهي نوعان:

1- المناقشة الحرة.

2- المناقشة الموجهة أو المضبوطة.

المناقشة الحرة تهدف إلى الحصول على الأفكار الجديدة والمبتكرة وتستخدم هذه الطريقة داخل قاعات الدراسة مع الصغار والكبار على السواء. وهذا النوع من المناقشة فعّال في الوصول إلى التعميمات، والطرق المبتكرة لحل المشكلات.

وتمتاز طريقة المناقشة الحرة بأنها طريقة الحركة الحرة للعقل، التي ينتج عنها الكثير من الأفكار والمتقرحات حول موضوع أو مشكلة ما. وقد يكون منها العملي جداً، وقد يكون منها الخيالي بعيد الاحتمال أو الحدوث. فالهدف منها هو الحصول على كثير من الأفكار من دون تدخل من أحل للسيطرة على المناقشة وتوجيهها، ومن مآخذ هذه الطريقة أنها تستغرق وقتاً طويلاً نسبياً، وقد تأتي المناقشة على نهايتها من دون الوصول إلى قرار.

أما المناقشة الموجهة فتهدف إلى الوصول إلى الأفكار والمعلومات أيضاً عن طريق المتعلمين، ولكنها بالمقارنة مع المناقشة الحرة تركز على موضوع معين من جل الوصول فيه إلى قرار. وطبقاً لهذا النوع من المناقشة فإن المدرس يجعل طلبته جميعهم يشتركون في النقاش حول الموضوع.

أساليب طريقة المناقشة:

المناقشة بوصفها طريقة تدريس تعني تنظيم محكم وهادف وموجه للحوار والحديث بين الأفراد،ن فهي ليست دردشة عفوية، وإنما هي تكنيك يبنى على أسس واضحة ومحددة، وعلى هذا تعد المناقشة من طرائق التدريس (الديناميكية) التي تملأ الصف حيوية، وتبعد الموقف التعليمي عن الرقابة والملل.

هنالك أساليب عدة للمناقشة، وذلك تبعاً لعدد الطلبة المشتركين فيها ومدى تواجد الكتب والمراجع المتصلة بموضوع المناقشة والأهداف المتوخاة من استخدام هذه الأساليب.

إن هذه الطريقة تصلح في تدريس أية مادة من مواد الدراسة، متى ما دعت الحاجة إلى إثارة انتباه الطلبة، وساعدت الظروف على توجيه أذهانهم إلى البحث للوصول إلى الحقائق بأنفسهم، وأن طريقة المناقشة باساليبها المتعددة تعمل على تحقيق ما يهدف إليه درسا (الأدب والبلاغة) وبخاصة تبصير الناشئة بماضي أمتهم وحاضرها ورسم مستقبلها زيادة على الغور في أعماق النفس البشرية والأوضاح عن الميول والدوافع والحاجات والاهتمامات من غير أن ينسى تنمية الجمال والسر بالعاطفة وتهذيب الميول، وصقل الأذواق من خلال فهم النص والتفاعل معه، فضلاً عن أن درسي الأدب والبلاغة يمدان الطالب بثروة لغوية وفكرية تعينه على إجادة التعبير عما يجود في خاطره.

ويمكن تلخيص أساليب طريقة المناقشة على النحو الآتي:

أولاً- أسلوب الندوة:

وهو أسلوب في المناقشة يضم مجموعة صغيرة من الطلاب «خمسة طلاب» يجلسون على شكل نصف دائرة أمام زملائهم، ولهذه المجموعة مشرف أو مقرر يتولى إدارة الندوة والإشراف عليها، إذ يعرض الموضوع، موضوع المناقشة ويوجه الأسئلة لأعضاء الندوة فيما يخص القضايا المطروحة في المناقشة ولمّا كانت هذه المهمة ليست باليسيرة فإنه غالباً ما يتولى المدرس أمر القيام بها، خصوصاً عندما لا يجد

واحداً من الطلاب تتوافر فيه القدرة والقابلية على القيام بهذه المسؤولية، وفي ختام المناقشة يُفسح المجال لطلاب الصف لتوجيه الأسئلة ويتولى المشرف بدوره الإجابة عنها، أو يسند أمر الإجابة إلى أعضاء الندوة وتنتهي الندوة بخلاصة تتضمن الأفكار والآراء التي هو موضوع النقاش، والنتائج التي يتوصل إليها.

إن أسلوب الندوة عبارة عن محادثة هادفة يدعو إليها بعض أقطاب الفكر أو المعلمون أو الخبراء أو المتخصصون لمناقشة وضوع يشترك فيه الحاضرون بالرأي والمناقشة وهناك اختلاف في تحديد عدد هؤلاء المتخصصين والخبراء فبعضهم قال: يتحدث في الندوة شخصان أو أكثر من خمسة، والبعض الآخر قال يشترك فيها ثلاثة أو ستة ويديرها موجه يتولى تسييرها بطرح الموضوع من زوايا مختلفة. يبدأ بعدها المستمعون في المناقشة وتبادل الآراء. وتنتهي بخلاصة مفيدة للموضوع.

ويتخذ أسلوب الندوة أشكالاً مختلفة منها:

أ- الندوة الحرة غير المقيّدة

وفيها يتحدث عدة أعضاء عن الموضوع متى شاؤا من غير أعداد مسبق. ويفيد هذا الأسلوب في اشتراك الحضور في أنشطة تلي الندوة.

ب- الندوة المقيّدة:

وفيها يدلي كل عضو من أعضاء الندوة بالتتابع بعرض قصير للموضوع. ويفيد هذا الأسلوب في نقل المعرفة إلى الحضور باختلاف وجهات النظر والخبرة للمتحدثين.

ج- المناظرة:

يفيد هذا الأسلوب في إثارة النقاش واشتراك الحضور بعد المناظرة أو تنقل المعلومات في الوقت نفسه، بشكل منظم، وقد تتخذ الندوة شكل محاور فهناك ستة أو ثمانية أشخاص بعضهم يمثل الحاضرين، والبعض الآخر يمثل الخبراء والمختصين لتبادل وجهات النظر.

ومهما يكن من أمر فإن أسلوب الندوة يمكن أن يكون أسلوباً ناقداً وذلك من خلال مراعاة ما يأتي:-

1- جعل الأسلوب بأبسط وضع ممكن، إذ أن تعقد الأسلوب قد يحول انتباه الطلاب من المناقشة نفسها إلى الاهتمام بشكل الأسلوب وكيفية تيسيره، وبهذا تضيع الفائدة المنتظرة.

2- يجب أن يكون الأسلوب المتبع موافقاً لحاجات الطلاب.

3- يجب أن يكون عدد الطلاب الذين يديرون دفة المناقشة قليلاً قدر الإمكان ويجب تبديلهم باستمرار.

4- يجب أن يتخذ المدرس موقف المهيمن على ناصية الحال، بوصفه مرشداً أو دليلاً وقد يتطلب الموقف أحياناً أن يسيطر فعلياً على الوضع، فعند تقرير الخطة التي ستتبع وعند انتخاب الطلبة الذين سيديرون المناقشة يجب أن يكون للمدرس في ذلك رأيه، على أنه يجب أن لا يفرض هذا الرأي بصورة إجبارية ظاهرية، بل يستطيع حمل الطلبة على قبوله بالإقناع والرضى، أما موقفه أثناء سير المناقشة فيجب أن يكون ايجابياً أي يتدخل في المواقع التي يرى فيها ضرورة للتدخل.

ثانياً- المجموعات الصغيرة:

في هذا الأسلوب يقسّم المدرس طلاب الصف على مجموعات صغيرة يتراوح كل منها (5-13) طالباً يتولى كل منها مناقشة مشكلة أو موضوع معين، تم تعرض النتائج التي توصلوا إليها خلال المناقشة على مجموع طلاب الصف.

ثالثاً- حلقة المناقشة:

يشبه هذا الأسلوب إلى حد كبير أسلوب الندوة وخصوصاً من حيث عدد الذين يديرونه، إذ يتكون من ثلاثة أو أربعة طلاب يناقشون موضوعاً معيناً أمام باقي الطلاب، إذ يناقش كل منهم جانباً واحداً من جوانب الموضوع سبق الاتفاق عليه. ويقدم المقرر كلاً منهم ليعرض جانب الموضوع الذي كلف به.

رابعاً- المناقشة الثنائية:

وفيها يجلس طالبان أمام زملائهما ويمثل أحدهما دور السائل والآخر يمثل دور المجيب، أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به.

خامساً- النقاش الجدلي:

وهو ضرب من ضروب المناقشة يدور بين اثنين من الطلبة، أحدهما يطرح الأسئلة والآخر يجيب عليها، وهو أسلوب يتسم بالطابع الجدلي في الغالب.

سادساً- (الأسلوب الحر) في المناقشة:

في هذا الأسلوب تسند قيادة الصف إلى من يقوم بتوجيه أسئلة يتوخى من خلالها إثارة تفكير الطلبة وحملهم على تبادل الأسئلة والأجوبة فيما بينهم حتى يتحول الصف إلى مجموعة متفاعلة بين سائل ومجيب، ويبرز دور المدرس في إيجاد جو ديمقراطي يسوده التعاون في البحث والمناقشة.

مزايا طريقة المناقشة:

إن كثيراً من البحوث التربوية والدراسات تميل إلى تفضيل طريقة المناقشة في التدريس للأسباب الآتية:

1- إن طريقة المناقشة تسلم بايجابية المتعلم وتفرده، وتؤمن بدوره في العملية التعليمية، وقدرته على التعلم من خلال المناقشة والمشاركة، فالعملية التعليمية عملية اتصال تعتمد على المشاركة والتفاعل.

2- إن طريقة المناقشة تقتضي أن تكون علاقة المعلم بطلبته علاقة احترام وإيمان بقدرة المتعلمين على المشاركة الإيجابية، فالمتعلم إذا أحس بذلك زاد نشاطه وزادت فاعليته.

3- إن طريقة المناقشة أكثر جدوى في تنمية القيم والاتجاهات والمستويات العليا في الجانب المعرفي (التحليل، والتركيب، والتقويم).

4- إن طريقة المناقشة تساعد كثيراً على اكتساب مهارات الاتصال، وبخاصة

مهارات الاستماع والكلام وإدارة الحوار وأنها تكسب المتعلم أساليب النقاش وأدابه وتعوده على النظام واحترام الآراء، وأنها تتيح الفرصة للأفراد من ذوي الاستعدادات القيادية تنمية هذه الاستعدادات وصقلها.

5- إن طريقة المناقشة تتيح للمتعلم الفرصة كي يتحدث في موضوعات تهمة ومشاكل تشغله. وبذلك فهو يشعر بقيمة التعلم وأهميته في حياته فيزداد إقباله عليه وتفاعله مع الأنشطة التعليمية.

6- إن المناقشة في الصف الدراسي يمكن أن تساعد المتعلمين بقوة على تحليلهم لمشكلاتهم والتعامل معها. واستخلاصهم النتائج المترتبة على مناقشتهم، وأنها تساعدهم أيضاً على اتخاذ القرارات نحو ما يجب عليهم عمله. وهنا يؤدي المدرس دور القائد (قائد المناقشة) المساعد والمعدل لا المستبد المملي على المتعلمين ما يجب عليهم أن يقولوه أو لا يقولوه، وأن يفعلوه أو لا يفعلوه.

7- إن طريقة المناقشة تجعل المعلم أكثر إدراكاً لمدى انتباه المتعلمين وتقبلهم أو عدم تقبلهم لموضوع المناقشة فيعمل على تعديله أو العدول عنه أو التعامل معه بكيفية أخرى أخذاً في الاهتمام موضوع المناقشة الأساسي.

مآخذ طريقة المناقشة:

لا تخلو طريقة المناقشة من مآخذ على الرغم من مزاياها الكثيرة، ومن هذه المآخذ ما يأتي:

1- الحرية الكاملة غير المنضبطة تؤدي إلى إضعاف مركزية المعلم.

2- استغلال الوقت من الطلبة الأذكياء على حساب الطلبة الآخرين.

3- قد لا تتهيأ في مكتبات المدارس المصادر التي تساعد الطلبة على توسيع مداركهم.

4- يضطرب المعلم ويصعب عليه وضع خلاصة الدرس أو ربطه بالدروس السابقة كتباعد أجزائه بسبب تشعب المناقشة.

5- تحتاج إلى وقت ودروس كثيرة لكي يصل الطلبة المتنافسون إلى اتفاق تام على صياغة ووضع المعلومات العملية بصورتها أو شكلها النهائي فلا يوصى باستخدام هذه الطريقة كثيراً.

المناقشة وتدريس الأدب والبلاغة:

تروي كتب الأدب أن الكريم الشاعر «حاتم الطائي» قد لامته زوجه على كرمه، فلم يثنه ذلك اللوم عن المضي قدماً في البذل والعطاء، وقد ردّ عليها بالأبيات الآتية:

أماويَّ أن المال غادٍ ورائح ... ويبقى من المال الأحاديث والذكرُ
أماويَّ أن لا أقول لسائلٍ ... إذا جاء يوماً حل في ما لنا نزرُ
أماويَّ ما يغني الثراء عن الفتى ... إذا حشجرت يوماً وضاق بها الصدرُ
وقد علم الأقوام لو أن حاتماً ... أرادَ ثراء المال كان له وفرُ
فما زادنا بغياً عن ذي قرابةٍ ... غِنانا، ولا أدرى بأحسابنا الفقرُ

مَن منا يقرأ هذهِ الأبيات لحاتم الطائي ولا يرتفع شأن ذلك الرجل بنظره، ويودُّ أن يكون صاحب ذلك الموقف. فالأدب بشعره ونثره يثير العواطف والأحاسيس في السامعين، وأنه يثير الحليم ويسخي البخيل ويجرئ الجبان.

والأدب لا يعد أدباً ما لم يكن إنسانياً يعبر عن ذات الإنسان وأدق أحاسيه ومشاعره تعبيراً صادقاً لا تكلف فيه ولا تصنع، وكل أدب لا تتوافر فيه هذه الصفات لا يعد أدباً. يرى «ابن سلاّم» "أن الأدب فن من الفنون، وهو فن يعتمد على الحذق والصفة والتثقيف كسائر الفنون والصناعات، وهو فن يثقفه اللسان". ويقول «العقاد»: "أن الأدب بشعره وبنثره هو التعبير الجميل عن الشعور الصادق". ويؤكد «المازني»: "أن الأدب صوره لنفسية الأديب وشخصيته في الحياة، ما دام صادقاً فيه".

إن مهمة الأدب ووظيفته ليست المتعة أو التسلية أو الإثارة فقط، بل مهمته في أنه

يحمل أهدافاً تربوية أو تعبويه للإنسان، إذ ما عاد الأدب للأدب اليوم، بل الأدب للإنسان والإنسانية من أجل حياة أفضل.

يقول «توفيق الحكيم» في كتابه «فن الأدب»: "الأدب هو الكاشف الحافظ للقيم الثابتة في الإنسان والأمة، الحامل الناقل لمفاتيح الوعي في شخصية الأمة والإنسان تلك الشخصية التي تتصل فيها حلقات الماضي والحاضر، والمستقبل، والفن هو المطيّة الحية القوية التي تحمل الأدب خلال الزمان والمكان، والآدب بغير فن رسول بغير جواد في رحلة الخلود، والفن بغير أدبٍ مطية سائبة بغير حمل ولا هدف".

ويرى «النويهي» أن مبعث الجمال في الأدب قد يكون في المعاني الرقيقة والعميقة والرائعة، وقد يكون في الألفاظ الساحرة، والفصيحة والعذبة والفخمة، وقد يكون الألفاظ والمعاني معاً، وذلك أتم لبلاغة الأدب وأجمع لسحره وتأثيره وأدعى لخلودهِ وبقائه.

إن تدريس الأدب يظل عقيماً ما لم يتجه فيه المدرس إلى نواحي الفهم الذاتي والتحليل التلقائي، والتذوق المعتمد على حس الطلبة، والنقد المبني على الأسس الجمالية السليمة، وأن يبتعد المدرس عن القوالب والأحكام العامة التي لا توضح الظواهر الأدبية ولا تظهر فيها شخصية الطلبة. وعليه فإن طريقة المناقشة تحقق ذلك فضلاً عن أنها تسمح المجال للطلبة لدراسة النصوص وتحليلها، حتى يتوصلوا بأنفسهم أو بمساعدة المدرس - إن عجزوا - إلى استنباط المغزى العام منها.

وفي المناقشة يوجه المدرس أسئلة مناسبة عن كل مفردة أو تركيب أو معنى من شأنها أن تثير تفكير الطالب وتدفعه إلى المشاركة في التحليل والشرح. فبدلاً من أن يقول المدرس لطلبته أن شعر (أبي نواس) يمتاز ببديع كنايتة، ورقيق إشارته، وصفاء ديباجته، وقلة تكلفه، يدفع طلبته إلى استنباط مثل هذه الإحكام من خلال تحليلهم للنصوص المقدمة بين أيديهم.

وهكذا فالمناقشة في دروس الأدب والنصوص لها أهميتها البالغة في إثارة نشاط الطلبة وفاعليتهم، وصلهم على التفكير السليم والتحليل والاستنباط. وأنها تنأى

بالمدرس عن الاستئثار بالقول والشرح، إذا همّ هو بتفسير النصوص الأدبية «الشعرية والنثرية» من دون اشراك الطالب.

إن الطالب في طريقة المناقشة يتفاعل مع النصوص التي يدرسها تفاعلاً يكشف عن مواطن الجمال فيها، فيتمرس بإدراك أسرار الجمال في الشكل والمضمون، وهذا يحببه ويربطه بروائع النصوص الأدبية متذوقاً ومستمتعاً.

وليس تدريس البلاغة بأقل أهمية من تدريس الأدب، فالدرس الذوقي للبلاغة أمر له خطره، فإن لم يكن للمدرس إحساس متوقد بجمال النصوص يشع بحرارته على فهم طلبته وذوقهم، يصبح الدرس البلاغي جامداً يتوقف عند استيعاب المصطلح البلاغي، وإذا ما كانت للبلاغة من وظيفة فهي في الامتاع والاقناع وترقيق الوجدان وتهذيب السلوك، ولكي يتذوق الطالب الجمال في العمل الأدبي تذوقاً كاملاً ويحس بكل ما أراد الأديب أن ينقله إليه من عواطف وأفكار ودلالات يجب أن يعرف الوسائل التي هيأت للأديب ذلك. والبلاغة هي العلم الذي يزوده بمعرفة هذه الوسائل التي يستعين بها الأديب في تعبيره. وتساعده على أن يتذوق العمل الأدبي أو يتجه نح، إذا توافرت له القدرة الفنية التي تهيأت للأديب.

والبلاغة وسيلة عقلانية للإقناع الفكري فهي لا تفصل بين العقل والذوق، ولا بين الفكرة والكلمة ولا بين المضمون والشكل. فالكلام كائن حي، روحه المعنى وجسمه اللفظ فإذا فصلنا بينهما أصبح الروح نفساً لا يتمثل والجسم جامداً لا يحس.

وتعنى البلاغة بالجوانب النفسية لتغذيتها ولتهذيبها فليس المراد من الكلام تغذية الفكر وحده، وإنما تحرص البلاغة على صحة الأفكار والمعلومات، ثم عرضها عرضاً واضحاً ملائماً لأحوال المخاطبين، وما من بلاغة في أية أمة من الأمم حظيت بتلك الكثرة من الأوصاف التي حظيت بها البلاغة العربية على ألسنة الأدباء والبلاغيين والنقاد والحكماء، فقد سُئل «العتابي» ما لبلاغة؟ فقال: «كل من أفهمك حاجته من غير إعادة ولا حبسة ولا استعانة فهو بليغ». وقال «ابن المقفع»: «لا خير في كلام لا يدل على معناه، ولا يشير إلى مغزاه».

أما «أبو هلال العسكري» فأشار إلى أهمية البلاغة بقوله: «إن أحق العلوم بالعلم وأولاها بالحفظ علم البلاغة ومعرفة الفصاحة الذي يعرف به إعجاز كتاب الله تعالى، فالإنسان إذا أغفل علم البلاغة وأخل بمعرفة الفصاحة، لم يقع علمه بإعجاز القرآن من جهة ما خصه الله به من حسن التأليف وبراعة التركيب.

وتحدث «الجاحظ» غير مرة عن البلاغة إلا أنه قال: «لا يكون الكلام بمستحق اسم البلاغة حتى يسابق معناه لفظة، فلا يكون لفظة إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك».

إن البلاغة تعمل اكساب الطالب الذوق، وتحديد الأسباب، وتمييز الأسرار، والانا لابتعاد عن البلاغة تؤدي إلى فقدان الطبع الأدبي، وهذا بدوره يؤدي إلى حرمان المتعلم من جني ثمار البلاغة وأهمها الارتقاء بمللكات الطلبة النقية والتذوقية، والعجز عن صنع كلام بليغ.

إن نجاح درس البلاغة يظل مرهوناً بالقدرة على الاهتداء إلى مواطن الجمال والقوة في النص، وأثر اللون انبلاغي في تجميل الكلام أو توضيحة أو تقويته، على أن تزيد عناية المدرس بالكشف عن نواحي القوة والجمال في التعبير البلاغي، وذلك بالاشتراك مع الطلبة وتمكينهم من اظهار شخصيتهم الفنية، وهذه أداب طريقة المناقشة في تدريس البلاغة، إذ تعين الطالب على دراسة النص الأدبي ودراسة جمالية تفهم أفكاره، وتناقش معانية وتدرك محازاته، وتحلل الصيغ البلاغية فيه، ويوازن بينها وبين غيرها في معناها بغير مجاز ليدرك الطالب سرّ الفن البلاغي في المعنى.

وتتلخص خطوات طريقة المناقشة في تدريس البلاغة بما يأتي:

1- **التمهيد:**

يمهد المدرس لموضوعه بتوجيه عدة أسئلة تصلح الإجابة عنها مقدمة للدخول في الدرس الجديد وذلك لجلب انتباه الطلبة وشدهم للدرس وإزالة كل ما علق في أذهانهم من أمور ربما تشغلهم عن الدرس الجديد.

2- **العرض والتحليل:**

يعرض المدرس في هذه الخطوة مادة الدرس على وفق المحاور والعناصر التي

خطط لها مسبقاً. وهنا يجّب مشاركة الطلبة بالحديث عن هذه العناصر على وفق إمكاناتهم، على أن يجعل من هذه العملية (العرض والتحليل) قائمة على النقاش المتبادل بينه وبين طلبته مرة وبين الطلبة أنفسهم مرة أخرى على أن يحافظ على توجيه نقاشهم الوجهة الصحيحة.

3- **استنتاج القاعدة:**

وفي هذه الخطوة يتم استنتاج القاعدة البلاغية على أن لا يطالب الطالب بالتقيد بها بوصفها قانوناً لا يمكن أن يحيد عنه، فالبلاغة لا تعني قوانين أو تعميمات أو وقاعد وإنما تعني تذوق المادة الأدبية تذوقاً بلاغياً.

4- **التطبيق:**

في هذه الخطوة يتم فحص صحة القاعدة في أذهان الطلبة من خلال المدرس من حلبته تطبيقاً عملياً على مثال بلاغي من خلال استخدام ما يتضمنه من صور بلاغية ومعرفتها.

أما خطوات طريقة المناقشة في تدريس الأدب فلا تختلف كثيراً عن دروس البلاغة، سوى أن المدرس يسبق خطوة التحليل بخطوات تخدم الدرس الأدبي ولذلك فخطواتها تكون بالشكل الآتي:

1- **التمهيد**

لا يختلف كثيراً عن التمهيد لدرس البلاغة ولا سيما في طريقة المناقشة، فالتمهيد أثر بالغ في شد انتباه الطلبة.

2- **القراءة الجهرية الانموذجية للقصيدة**

وفي هذه الخطوة يقرأ المدرس النص قراءة جهرية فهذه القراءة كفيلة بتقويم السنة للطلبة.

3- القراءة الجهرية الانموذجية لبعض الطلبة.

4- شرح المفردات الغريبة.

5- تحليل النص.

وفي هذه الخطوة يعمد المدرس إلى استخدام القصيدة إلي وحدات فكرية وهذا التقسيم كفيل بإثارة مناقشة توصل الطلبة إلى تفاعل فكري وهذا ما تهدف إليه طريقة المناقشة.

6- الفوائد العملية

في هذه الخطوة يعمد المدرس إلى إثارة مجموعة من الأسئلة تكشف عن مدى الفوائد التي استقيت من النص وربطها بالأحداث الجارية قدر الإمكان لتحقق جدواها في الحياة العامة.

5

الفصل الخامس

تدريس التعبير

- مفهوم التعبير واهميته
- طبيعة عملية الكلام
- الرصيد اللغوي
- التعبير بين الوظيفية والأبداع
- أسس التعبير
- اسباب ضعف الطلبة في التعبير
- علاج ضعف الطلبة في التعبير
- أنواع التعبير ومهاراته
- التعبير الشفهي
- مهارات التعبير الشفهي
- التعبير التحريري
- مهارات التعبير التحريري
- اهداف تدريس التعبير
- خطوات تدريس التعبير
- طرائق تدريس التعبير في المرحلة الأساسية
- تصحيح التعبير

مفهوم التعبير واهميته:

التعبير لفظا هو «الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر، بحيث يفهمه الآخرون». والتعبير اصطلاحاً هو «العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة، للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسهُ ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاهاً وكتابة بلغة سليمة، وفق نسق فكري معين».

إن التعبير أهم فرع في اللغة العربية فهو غاية بينها جميعاً وما هي الاوسائل مساعدة عليه، فإذا كانت المطالعة تزود القارئ بالمادة اللغوية والثقافية. وإذا كانت النصوص منبعاً للثروة الأدبية، وإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ، وإذا كان الإملاء وسيلة لرسم الكلمات والحروف رسماً صحيحاً فإن التعبير غاية هذه الفروع مجتمعة وهو غاية تحقيق هذه الوسائل.

إن للتعبير منزلة كبيرة في حياة الطالب المتعلم والناس على حد سواء فهو ضرورة من ضرورات الحياة إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان أو مكان، لانه وسيلة الاتصال بين الافراد وهو الذي يعمل على تقوية الروابط الفكرية الروابط الفكرية والاجتماعية. وبه يتكيف الفرد مع مجتمعه إذ تتحقق الالفة والأمن وبه يربط الماضي بالحاضر وبه ينتقل التراث الإنساني من جيل لآخر، وبه يتم الاتصال بتراث المجتمعات الأخرى.

إن التعبير كما يقال رياضة الذهن فالأفكار والمعاني غالباً ما تكون غامضة وغير محددة في الذهن، والإنسان عندما يضطر إلى التعبير فهو يضطر إلى اعمال الذهن لتحديد الأفكار والمعاني وتوضيحها والتعبير عنها شفهيا أو الكتابة فيها تحريريا.

والتعبير على الصعيد المدرسي نشاط لغوي مستمر فهو ليس مقرراً في درس التعبير بل إنه يمتد إلى جميع فروع مادة اللغة داخل الصف أو خارجة وكذلك يمتد إلى المواد الدراسية الأخرى. ففي فروع اللغة فإن اجابة الطالب عن أسئلة في القراءة فرصة لممارسة التعبير، وفي شرح الطالب بيتا من الشعر تدريب على التعبير، وفي

إجابة الطالب عن أسئلة حول نص في الإملاء يتحقق التعبير، ومع ذلك فإن إجادة التعبير والمهارة فيه لا تتحقق الا بالممارسة المستمرة والتدريب المتواصل.

ويجب الايتبادر إلى الذهن أن التعبير يعني مجموعة من المهارات اللغوية التي يجب أن يتقنها الطالب ليعبر بها عما في نفسه وإنما التعبير زيادة على ذلك يعنى بالبعد المعرفي. وهذا البعد يرتبط بتحصيل المعلومات والحقائق والأفكار والخبرات ولا يتم ذلك الا بالقراءة المستمرة المتنوعة الواعية، أي أنه يجب أن تسبق عملية القراءة كلّ عملية تعبير، ويتطلب هذا الأمر من المدرسين تحديد موضوعات قرائية أو كتب تقرأ قبل تكليف طلبتهم بالحديث عن موضوع معين أو الكتابة فيه.

ومن هنا يعمد مدرسو اللغة العربية إلى تحفيظ طلبتهم قطعاً نثريه أو قصائد شعرية أو اجراء المحاورات لأن كل ذلك يساعد على توسيع نطاق المعرفة واتقان اللغة وقواعدها وتراكيبها واستعمال الالفاظ في مواقعها المطلوبة.

والتعبير بعد ذلك يستمد اهميته من كونه وسيلة الإفهام، ومن كونه متنفس الطالب بالتعبير عما تجيش به نفسه. ومن كونه يوسع دائرة أفكاره، ويعوده التفكير المنطقي وترتيب الأفكار والاستعداد ويقوده للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان والقدرة على الإرتجال.

وينبغي هنا أن نفرق بين مصطلحي الإنشاء والتعبير، وقد وجد أن بعض المربين يميلون إلى استعمال مصطلح الإنشاء ويؤثرونه على مصطلح التعبير. والواقع أن كلمة الإنشاء تعني الخلق أو الإبداع والخلق والإبداع ليس مما يواتي كل فرد أو يتهيأ لأي إنسان، وإنما هو أمر وراد التعليم لحاجته إلى ما يسمى بالموهبة أو الاستعداد.

إن غرضنا من الدرس هو أن نعد إنسانا قادراً على أن يعبر عما يواجهه من مواقف الحياة تعبيراً واضح الفكرة، صافي اللغة، وسليم الاداء، يتلقاه عنه السامع أو القارئ فيفهمه ويتبين مقاصده.

وعليه فإن كلمة التعبير أدل على ذلك والصق به من كلمة الإنشاء فليس من المعقول في الدرس أن نعد إنسانا ينشئ الكلام الذي لم يسبق إليه قائلة فيتلقاه عنه السامع أو

القارئ فتسعد به نفسه، وتأنس لانه يحمل إليها شيئا من الجمال الفني أيّا كانت درجته.

طبيعة عملية الكلام:

يرى العزاوي أن الحقائق التي اثبتتها الدراسات أن الحديث هو الخطوة الأولى لتعليم الأطفال القراءة والكتابة، وانه امر أساسي لبناء ثروة كبيرة من المفردات والأفكار قبل البدء بتعليمهم عملية القراءة.

ويرى المربون أنه من الخطأ اجبار الطفل على تعلم القراءة إذا لم يكن قد مارس أنشطة كافية من الكلام.

ومن الخطأ أيضاً أن نتوقع من الصغار تعلم القراءة قبل أن تنمو قدرتهم على التعبير الشفهي وفهم أفكار الآخرين المنطوقة أو المكتوبة.

إن التعبير الشفهي يقوم على جانبين: الأول يتعلق بالنمو اللغوي أي جانب لغوي والثاني جانب صوتي.

وفيما يتعلق بالجانب الأول علينا أن نشير إلى أن المستعمل من اللغة في حالات الخطاب الطبيعي شيء محدود ولذا من الخطأ أن يعتقد المعلمون أن كل ما يوجد في اللغة صالح للتعلم. فهؤلاء يذهبون إلى انه كلما زاد علم المتعلم باللغة واوضاعها مهما كانت فهو ثروة لغوية له ولابد أن تفيد. إن هذا غير صحيح بل ينفيه الواقع الذي يعيشه المتكلمون فالمتكلم العادي لا يستعمل في مخاطباته اليومية الاعداداً من المفردات، فمثلاً أثبتت البحوث العلمية أن الفرد المتوسط الثقافة لا يستعمل اكثر من (2500) كلمة في مخاطباته، أما العالي الثقافة فبين (4-5) الاف فقط. وعلى هذا الأساس فإن شحن ذاكرة المتعلم بهذه الكثرة الكائرة من المفردات عمل يتنافي وما هو حاصل في واقع الخطاب، وعلى هذا الأساس أيضا ينبغي أن نكتفي بتعليم ما يحتاج إليه المتعلم فملاً حتى يستجيب لما يتطلب الخطاب الحقيقي ومواقفه الطبيعية لا المتوهمة أو المصطنعة.

الرصيد اللغوي:

إن ظاهرتي غزارة المادة اللغوية، وغزارة الالفاظ أدتا إلى أن تتبنى المنظمة العربية للثقافة والتربية والعلوم مشروعاً اسمته «الرصيد اللغوي»، ولخصت هدفه بضبط مجموعة من المفردات والتراكيب العربية الفصيحة الجارية على قياس كلام العرب والتي يحتاج إليها التلاميذ في مرحلة التعليم الإبتدائي والثانوي حتى يتسنى لهم التعبير عن الأغراض والمعاني التي تجري في التخاطب اليومي من ناحية، التعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية التي يجب أن يتعلمها التلميذ في هذه المرحلة من التعليم من ناحية أخرى.

وهذا يعني أن الفرض من مشروع الرصيد اللغوي هو أن يكتسب التلميذ في كل مرحلة من مراحل تعليمه ما يحتاج إليه الا يزيد الرصيد اللغوي على ذلك وهذا يستدعي خطوتين:

الأولى: ضبط رصيد التلميذ اللغوي وذلك بضبط كمية المفردات والتراكيب التي يتعلمها من كتب القراءة والنصوص وسائر الكتب العلمية والإنسانية الأخرى **والثانية** مراقبة الاستفادة مما يتعلمه من مفردات وتراكيب في تعبيره، كلامه وكتابته. فالتعبير بما يكتسبه من مفردات وتراكيب هو مقياس تعلمه الحقيقي لها وصيرورتها جزءا من ثروته اللغوية.

إن الذي يتأمل دروس التعبير على ما هي عليه في مدارسنا يجد أنّ المعلم لا يُلقي بالا لمدى استفادة التلميذ مما تعلمه في دروس القراءة والنصوص من مفردات وعبارات، ولعلّ سبب ذلك هو ايمانه بأن اكثر ما يتعلمه في هذه الدروس لا يمكن الاستفادة منه في تعبير حي لموقف طبيعي من مواقف الخطاب فلو أن ما يتعلمه التلميذ من مفردات مبرمج بدقة ومنظور فيه إلى ما يحتاج إليه المتعلم فعلا لا نعكس ذلك بقدر أو بآخر في تعبيره شفهيا كلا أو مكتوباً.

أما الجانب الصوتي من الكلام فيجب أن يوليه المعلم جانباً من اهتمامه ذلك لأن الصوت عنصر مهم من عناصر الشخصية، فصوت المتكلم ودرجة بزته يساعدان الكلمات على التعبير عن مدلولاتها، وسيهمان في نقل المعاني التي يرمي إليها المتحدث.

التعبير بين الوظيفية والإبداع:

يذهب اللغويون المحدثون إلى أن التعبير اللغوي يأتي من درجات يعلو بعضها بعضاً، فهناك اللغة المفهمة واللغة الصحيحة واللغة البليغة.

لا يتطلب من اللغة المفهمة أكثر من أن تكون مجرد أداة للإفهام في أدنى درجاته، وواضح أن هذه الدرجة من التعبير لا مكان لها في حياتنا اللغوية، فنحن لا نحرص في هذه الحياة على الإفهام فقط، بل نتحرى معه شيئا اخر هو الصحة. بمعنى أن اللغة المفهمة تجيئ بعد اللغة الصحيحة وهي في درجة أعلى من سابقتها لأنها تحقق الإفهام وتتسم بالتزام قواعد اللغة وقوانينها، وهذه الدرجة من التعبير هو ما نسميه بالتعبير الوظيفي.

وهناك إلى جانب هاتين الدرجتين من التعبير اللغوي (اللغة البليغة) وهي درجة تعلو مجرد الصحة والإفهام، وهذا النمط من التعبير لا يتأتى الا للأدباء الموهوبين.

يتضح من ذلك أن التعبير الذي يتوافر فيه شرطا الصحة والإفهام هو التعبير الذي يزيد لكل طالب أن يكون على حظ منه لإنه مهارة ضرورية تقتضيها الحياة العامة من جهة، ويفرضه الانتماء القومي من جهة اخرى.

ما التعبير البليغ ويسمى (الإبداعي) فهو الذي يتجاوز شرطي الصحة والإفهام إلى التأثير في القارئ وحمله على التعاطف مع المنشئ ليعيش في تجربته ويحس باحساسه. ويتخذ هذا الفرع من التعبير أشكالا شتى فقد يكون قصيدة أو قصة أو مقالة وجدانية مؤثرة أو خطية أو مسرحية.

إن اهم ما يميز(التعبير البليغ) أو (التعبير الإبداعي) توافر عنصرين مهمين فيه هما (العاطفة والأصالة). فالعاطفة هي عماد التعبير الإبداعي والباعث عليه. فما لم يختلج في نفس المنشئ عاطفة ما، أو يتحرك في قلبه شعور معين، لا يندفع للتعبير، ولا ينشط للإفصاح والإبداع. و إن توافر عنصر العاطفة في التعبير الإبداعي يؤدي إلى استعمال اللغة الفتية التي تقوم على الخيال وتعتمد على العناصر البلاغية المعروفة من تشبيه واستعارة ومجاز وكناية.

أما الأصالة فنعني بها أن يكون التعبير متميزا لم يسبق إليه قائله ويحمل طابع صاحبه أو يختلف بما له من خصائص لغوية واسلوبية عن كتابات الآخرين.

أما التعبير الوظيفي فهو مهارة لغوية لا مناص منه لكل إنسان من اتقانها ليستطيع أن يتواصل مع مجتمعه ويؤدي دوره المنوط به في الحياة أي تقتضيه ضرورات الحياة المختلفة ويستدعيه التعامل مع الناس في الحياة العامة. ويتطلب لغة سالمة من الخطأ. وفقرات مترابطة وبعيدة عن الحشو والاستطراد.

أسس التعبير:

إن للتعبير اسساً منها نفسية تتعلق بميل الطالب إلى التعبير عما في نفسه، ومنها تربوية كحريته في اختيار الموضوعات والتعبير عنها، ومنها لغوية وتتعلق بالعمل على انماء المحصول اللغوي. ويمكن تفصيل هذه الاسس في تعليم التعبير بما يأتي:

- الاهتمام بالمعنى قبل اللفظ إذ على المدرس أن يهتم بالأفكار قبل الالفاظ التي تعبر عن تلك الأفكار، ويجب على الطالب أن يشعر بذلك لأن تكوين الفكرة لديه تسبق اختيار الالفاظ للتعبير عنها.
- لكي تؤدي اللغة وظيفتها يجب أن يتم التعبير في مواقف طبيعة، وعلى المدرس ان يخلق تلك المواقف الطلبة.
- أن يتدرب الطالب على بعض مجالات التعبير الكتابي اعتماداً على المعلومات التي استقاها من المواد الدراسة الأخرى، لأن هذه المواد مع مادة اللغة العربية هي التي تكون ثقافة معينه لدى المتعلم.
- يجب أن يتم التعبير في جو بعيد عن التكلف يشعر فيه الطالب بالحرية، وذلك مدعاة لان ينطلق الطالب في التعبير فكرا ولغة.
- ضرورة أن يتزود الطلبة بمستويات وبمعايير يستخدمونها عند الكتابة لانهم بمعرفة تلك المعايير سوف يحققون الاهداف المرجوة من كتاباتهم.
- تكوين الدافع لدى الطلبة نحو الكتابة. والواقع أن هناك وسائل عديدة لاستثارة هذا الدافع منها: خبرتهم السابقة، وتوفر موضوعات في مجلات خاصة، أو

معالجة موضوع معين من خلال الإذاعة المدرسية أو تخصيص جائزة لمن يكتب في موضوع ما مثلاً.

- يجب اجراء مناقشة حرة مع الطلبة لجوانب الموضوع لكي تتحدد الأفكار الأساسية فيه وهذا لا يتم إلا بالتعاون البناء بين المدرس وطلبته.
- تعويد الطلبة أن يعالجوا الموضوع التعبيري بطريقة محددة، فالموضوع يتضمن مقدمة وعرضا وخاتمة. فتخطيط الموضوع من اهم واجبات المدرس التي يقف فيها مرشد أو موجها. فكتابة الموضوع يجب أن تتضمن مقدمة جذابة مشوقة وعرضاً تنتظم منه الأفكار بطريقة سليمة مع مراعاة استخدام نظام الفقرات وخاتمة توجز ما تضمنه الموضوع من أفكار.
- ضرورة مراعاة سلامة التركيب، واختيار الجمل، والتعبير عن الأفكار وصحة استخدام أدوات الربط بحسب معناها.
- مراعاة استخدام علامات الترقيم وعلى المدرس أن يوضح كيفية استخدام كل علامة من هذه العلامات وتأثيرها في المعنى.

ولكي تتحقق هذه الأسس فعلى المدرس أن يعرف واجباته كما على الطالب معرفة واجباته- فعلى المدرس أن يكون ملما ببعض المعارف والعلوم اكثر من الطالب نفسه يستطيع أن يطلق حكماً صحيحا حول أفكار طلبته ومعلوماتهم، وعلى المدرس أن يعرف كيف يتفاعل مع الطبيعة وكيف يتذوقها لأن ذلك تشجيع لطلبته على أن يعرفوا أهمية الطبيعة ويتفاعلوا معها. وعلى المدرس الا يكلف طلبته الحديث أو الكتابة في أمور لا يعرفونها ذلك أن الموضوعات غير الواضحة تؤدي إلى التعبير عن أفكار غامضة غير واضحة. وعلى المدرس أن يتيح الفرصة الكافية لطلبته ليقوموا ببناء الجمل الواضحة في دلالتها اللغوية والمعنوية.

أما الطالب فعليه وهو يعبر أو يكتب حول موضوع ما أن يلتزم دقة ملاحظة الأشياء، وأن يضعها كما هي، وأن يستند إلى ما يحس ويشعر لان ذلك يساعد في انتقاء الكلمة والجملة والتعبير عن المعاني بلغة مناسبة وعليه أيضاً أن ينظم الأفكار الرئيسة ويحددها قبل الكلام أو الكتابة، وضرورة معرفته مناقشة الأفكار وهو يعرضها عرضا جيدا. زيادة على ذلك فإن الطالب ينبغي أن يتقن قواعد اللغة ويبتعد عن السرد

الجاف، وأن يوظف الاقتباسات توظيفا صحيحا ويستخدم علامات الترقيم استخداما صحيحاً.

أسباب ضعف الطلبة في التعبير:

اكدت الدراسات على اختلافها ضعف التلاميذ والطلبة في التعبير بل إن بعض الدراسات اثبتت قصوراً شديداً في التعبير لدى المتعلمين في المراحل الدراسية كافة. فقد شخص المهتمون هذه الأخطاء في التفكير والاسلوب وكثرة الأخطاء النحوية والاملائية زيادة على ذلك فإن الطلبة كثيراً ما يظهر ضعفهم في الاملاء بسبب ابتعادهم عن معالجة الفكرة الرئيسية في الموضوع، أو اعتمادهم مقدمة طويلة ملة مما يؤدي إلى تشتت الذهن وتشويه الأفكار.

وعلى الرغم من كثرة العوامل والاسباب التي تؤدي إلى الضعف البين في التعبير فأنه يمكن أن نأخذه هذه الاسباب على محورين اساسيين هما: محور المعلم، ومحور الطالب. وإلى جانب هذين المحورين تقف اسباب اخرى كثيرة تعمل على تأخر الطالب في التعبير. فمنها ما يتعلق بالتربية المنزلية ومنها ما يتعلق بخطة الدراسة وقصورها. ومنها ما يتعلق بوسائل الاعلام على اختلافها.

فبالنسبة للمعلم فإن أولى سلبياته تكون في فرضهِ الموضوعات التقليدية التي لا تمثل تفكير الطالب أو اختياره. فقد يفتقر الطالب إلى الخبرة الشخصية في ذلك الموضوع، لأن قضية الموضوع من أهم القضايا التي يثار حولها جدل بين المعلمين والمتخصصين في اللغة.

إن حسن اختيار الموضوع الذي يتماشي وميول الطلبة ورغباتهم سيؤدي إلى اقبال الطلبة عليه ورغبتهم في التعبير عنه، وسواء أكان ذلك التعبير شفهيا أم تحريرياً. وفي هذه الحالة نكون قد حققنا الهدف المنشود من اختيار الموضوع بشكل خاص، والتعبير عنه بشكل عام.

أما إذا أسيء اختيار الموضوع فإن الطلبة بطبيعتهم لا يقبلون عليه أو ربما يهربون منه. وإذا اجبروا على ذلك فإن كلامهم أو كتابتهم تأتي ركيكة مهلهلة لا روح فيها ولا

اجاده، وكثيرا ما يلجأ الطلبة في هذه الحالة إلى من يساعدهم أو من يخلصهم من هذا الهم الذي يثقل كواهلهم، وبالتالي فإن الكتابات تأتي لتعبر عن أفكار ومعاناة هي ليست أفكار أو معاناة الطلبة أنفسهم.

إن صعوبة اختيار الموضوع تكمن فيما بين الطلبة من فروق في الرغبات والاهتمامات والميول. ولذا قيل ان من أحسن الموضوعات التي يعبر فيها الطالب هي الموضوعات التي يختارها بنفسه إذ أنه في هذه الحالة يحس بالموضوع ويرغب رغبة حقيقية في التعبير عنه.

ومن الاسباب التي تؤدي إلى الضعف في التعبير هو أن قسماً من المعلمين يتحدثون امام طلبتهم باللهجة العامية، ولا يخفى ما للعامية من اثر سيّيء في اكتساب الطالب للغته، لأن الطالب وبخاصة في المرحلة الابتدائية يعتدي بمعلمه ويحاكيه ويتعلم منه الكثير حينما يتحدث، ويشرح، ويوجه. ومن هنا كان من الضروري أن تكون لغة المعلمين والمدرسين في الصف سليمة فصيحة. وهنا ينبغي أن يكون الحديث باللغة العربية الفصيحة السهلة المناسبة للمرحلة الدراسية، فيختار المعلم الكلمات العربية الصحيحة التي يتداولها التلاميذ وتكون مألوفة لديهم وشائعة في أحاديثهم. فالمعلم الناجح هو الذي يستفيد من لغة الكلام التي يأتي بها التلميذ إلى المدرسة، و هنا يمكن احكام الصلة بين لغة التعليم والتخاطب اليومي.

ومن الاسباب الاخرى التي تتعلق بالمعلم وتؤدي إلى ضعف التلاميذ في التعبير هي عدم قدرة المعلم على استغلال فرص التدريب في فروع اللغة العربية الأخرى. وعدم افادته كذلك من الفرص المتاحة له في المواد الدراسية الأخرى بل في مواقف الحياة المختلفة. فالمدرس الناجح يجد في القراءة فرصة للتدريب على التعبير، وفي درس النصوص فرصة مواتية للتدريب على التعبير، وفي درس البلاغة وتعرف الصور الخيالية والصور البلاغية الأخرى مجال وحب للتذوق الأدبي الفني والاستفادة منه في درس التعبير، إن للتعبير بعد ذلك صلات وثيقه بالنقد والاملاء والنحو.

أليس التعبير هو الغاية بين فروع اللغة وغيره وسائل تساعد عليه؟

زيادة على ما تقدم فإن هناك مآخذ اخرى على معلمي التعبير وهو أنهم لا يستطيعون، توليد الدافع لدي الطالب للتعبير عن موضوع معين. إن المعلم الناجح يقتنص الفرصة المناسبة، ويهيئ المجال المطلوب، ويحفز بطريقة ذكية إلى الكتابة. وإن توليد الدافع وغيره يتعلق بطريقة التعليم تلك الطريقة التي يعتمدها المعلم أو المدرس في تعليم الانشاء بنوعيه الشفهي والتحريري.

اما الاسباب المتعلقة بالطلبة انفسهم التي تؤدي إلى ضعفهم في التعبير فهي كثيرة: منها ما يتصل بعدم رغبة معظم الطلبة في المطالعات الخارجية، إذ نجد هؤلاء الطلبة يميلون عادة إلى الملخصات لكي لا يكلفوا أنفسهم عناء القراءة المطولة، فقد تمر السنون على الطالب وهو لم يعرف موقع مكتبة المدرسة. إن كثرة القراءة بلا شك تزيد من حصيلة الطالب اللفظية وتمده بالمعاني والأفكار، وتوسع افقه وخياله وتربط بين لغته في الحياة وفي المدرسة وخلاصة القول إن التعبير لا يجوز الا بالقراءة.

ومن الاسباب الاخرى انصراف الطلبة من الاشتراك في ميادين النشاط اللغوي متمثلة في الصحافة المدرسية، والإذاعة والتمثيل، والخطابة والمناظرات، والمحاضرات. أو ربما الاشتراك لتأسيس رابطة باسم رابطة المكتبة، أو نادي اللغة العربية... وغير ذلك مما هو من ابتكارات المدرسين.

ومن الاسباب المهمة الاخرى التي تؤدي إلى ضعف الطلبة في التعبير هي قلة كتابة الموضوعات، فقد يمر عام دراسي كامل ولا يتناول الطالب سوى موضوع أو موضوعين. ومن المعروف أن المداومة على الكتابة تطوع الاساليب وتنمي الثروة الفكرية واللغوية وتعود على حسن التصرف. والمدرس الناجح هو الذي لا يكتفي بحصص التعبير المقررة بل بستطيع أن يبتكر طريقة وذلك بتخصيص دفتر خاص باسم دفتر التعبير الحر، يتمتع فيه الطالب بمطلق الحرية في اختيار الموضوعات والكتابة فيها حتى ولو كتب الطالب كل يوم موضوعا أو فكرة عن موضوع.

زيادة على ما تقدم فإن هناك اسبابا اخرى سبق ذكرها منها: وسائل الاعلام على اختلاف انواعها، فإن هذه الوسائل فضلا عن كونها وسائل تسلية وتربية فإنها وسائل

تثقيف وتعليم، وهي إذا ما أسيء استخدامها فإن اثرها ينتقل إلى المشاهد أو المستمع أو القارئ والطلبة بطبيعة الحال شريحة مهمة من بين المستمعين والمشاهدين والقراء.

ومن الاسباب الاخرى خطة الدراسة المتبعة في تعليم اللغة العربية، فقد لا تدفع هذه الخطة إلى مداومة الاطلاع الحر سواء على الصحف أم المجلات أم الكتب مما يتصل بالشؤون السياسية والاقتصادية والاجتماعية وما إلى ذلك. ويؤدي المنزل اخيرا دوراً خطيرا في اضعاف الطلبة في التعبير، وتبدأ هذه المشكلة منذ أن يبدأ الطفل في اكتساب لغته من محيط اسرته، فالطفل يلجأ إلى الكبار مستوضحاً. ومن واجب الاسرة هنا أن تشجعه على الكلام، وتنمي رغبته في سرد الحوادث والقصص، أو في توسيع دائرة معلوماته باللعب والحديث عن الطبيعة، والحديث عن الاصدقاء. ولا يغيب عن بالنا ان دور معلم الابتدائية يعد دوراً مكملا لما تقوم به الاسرة من تدريب مبكر على التعبير الصحيح فقديما قيل «التعلم في الصغر كالنقش على الحجر».

علاج ضعف الطلبة في التعبير:

إن تحديد العوامل والأسباب المسؤولة التي تؤثر سلبا في تعبير التلاميذ، يجب أن يقود إلى دراسة هذه المؤثرات وبالتالي إلى عزل أثرها وبيان الأدوار الايجابية التي تمكن أن تستبدل بها السلبيات وبالتالي ينبغي:

1- اعطاء الطلاب الحرية في اختيار الموضوعات عند الكتابة، وخلق الدافع للتعبير وخلق المناسبات الطبيعية التي تدفع التلاميذ للكتابة أو التحدث.

2- ربط موضوعات التعبير بفروع اللغة وبالمواد الدراسية الأخرى، وتوظيف موضوعات الأدب والقراءة في ذلك.

3- إفساح المجال أمام التلاميذ ومنذ الصف الأول الابتدائي للتدرب على مواقف التعبير الشفوي المختلفة، مثل الحديث عن خبرات الأطفال ومشاهداتهم والصور التي توجد في كتبهم والصور التي يهيؤها المعلم لهم، وقص القصص والاستماع إليها وغير ذلك من المواقف التي تبدو فيها مجالات للتعبير الشفوي.

4- تعويد التلاميذ على الاطلاع والقراءة، حتى تتسع دائرة ثقافة التلاميذ، وبالتالي يكون لديهم قدر من الأفكار والألفاظ التي تعينهم على الكتابة والتحدث.

5- تستطيع الأسرة متابعة أبنائها ومن خلال مراجعتهم في الدروس التي تعلموها في المدرسة ففي دروس اللغة العربية يستطيع الأب أو الأم أن يدربوا أبناءهم على قراءة دروسهم ويطرحوا عليهم الأسئلة المختلفة ويعودوهم على تنظيم الأفكار والتعبير عنها بلغة سليمة وأن تشجع أبناءها على قراءة المواد الاضافية الحرة مما يزيد من معرفتهم وينمي معجمهم اللغوي ويهذبه.

6- المناقشات التي تعقب مواقف القراءة والكتابة والتعبير الشفوي حول ما تتضمنه من معان وأفكار وكلمات مناسبة.

7- الابتعاد عن استخدام العامية في التدريس، وينبغي الا يقتصر ذلك على مدرسي اللغة العربية فقط.

8- كثرة التدريب على التحدث والكتابة، وإزالة الخوف والتردد من نفوس التلاميذ بشتى الطرق الممكنة.

9- مراعاة معلمي اللغة للأسس النفسية والتربوية واللغوية التي تؤثر إيجابا في تعبير التلاميذ.

10- تفهم التلاميذ أبعاد الموضوع التعبيري وارتفاع لغة الحديث لدى المعلم، كلها تسهم في ارتفاع المستوى التعبيري لديهم.

11- تصحيح الأخطاء، وتقويم الاسلوب والارتقاء به، وتكوين الثروة اللغوية واغناؤها.

أنواع التعبير ومهاراته:

إن اللغة ابتداء اربع مهارات هي: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، والتعبير اللغوي يرتبط بمهارتي الحديث والكتابة فإذا ارتبط بالحديث يكون التعبير شفهيا، أما إذا ارتبط التعبير بالكتابة فهو التعبير الكتابي (التحريري).

والتعبير شفهياً كان أو تحريرياً فإنه يكون على نوعين بحسب نوع المعالجة وطبيعة الموضوع. فإذا كان المقصود منه اتصال الناس بعضهم ببعض كالمحادثة والمناقشة

والاخبار... وغير ذلك يسمى هنا (التعبير الوظيفي). أما إذا كان الغرض منه التعبير عن الافكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة يسمى التعبير الإبداعي. كما سنرى في الصفحات القادمة.

التعبير الشفهي:

يعد التعبير الشفهي الاساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي... والواقع لا يتأتي النجاح في التعبير التحريري إذا لم يكن هناك اعتناء واضح بالتعبير الشفهي ومن هنا يأتي الاهتمام بالشفهي أولا في الخطة الدراسية.

إن هذا النوع من التعبير يعتمد اساسا اعطاء الحرية الكافية للطالب إذ انه عندما يشعر بحريته في التعبير فإنه يتمكن من اختيار المفردات واستحضار الافكار، وصياغة العمل والتراكيب.

إن هناك أساليب كثيرة للتعبير الشفهي، منها ما يقوم على عرض القصص المصورة، والطلب من التلميذ التعبير عنها بالنظر اليها، ويكون ذلك خاصا في المرحلة الابتدائية.

إن ذلك الاسلوب (اسلوب المحادثة الشفهي) هو الاسلوب الطبيعي المعتمد في الحياة العلمية. فالناس يتحدثون أكثر مما يكتبون، وهنا يظهر دور المدرس في تدريب طلابه على المحادثة الصحيحة وذلك عن طريق الممارسة سواء أكان ذلك في درس التعبير أم في غيره.

إن مجالات التعبير الشفهي في المرحلة المتوسطة والاعدادية كثيرة وواسعة، ففيها قد يثير المدرس مثلا المشكلات ذات وجهات النظر المختلفة ويهيء طلابة لتبني آراء معينه والدفاع عنها. وإن جودة التعبير الشفهي مستمدة من حضور الافكار والمعاني التي ستكون موضوعا أو محورا للحديث ومحاور الحديث في التعبير الشفهي التي يحتاجها الطالب اكثر من غيرها هي: الترحيب، والتوديع، والتقديم، والتعقيب، والمناقشة وادارة الجلسات، والندوات، والتحدث في الوطنية، والقومية، والاجتماعية على ان يتدرب الطالب على حسب ترتيبها في ذهنه، وأن يعرف الكلمات التي يختارها

لتدل على المعاني التي يريد ايصالها، ومعرفة اساليب الكلام فضلا عن طلاقة اللسان في نطق الالفاظ واداء العبارات.

وتتجلى اخيراً اهمية هذا النوع من التعبير في انه اداة الاتصال السريعة بالفرد وغيره، والنجاح فيه يحقق الاغراض الحيوية المطلوبة. إن هذا التعبير يعاني اكثر ما يعانيه على الصعيد المدرسي هو غلبة العامية ومزاحمتها للغة الفصحى.

مهارات التعبير الشفهي (الكلام أو الحديث):

إن هذا النوع من التعبير يسعى إلى تنمية المهارات الآتية:

- ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.
- التركيز على الجوانب المهمة في الموضوع.
- المهارة في حسن صوغ البدء وحسن صوغ الختام.
- صياغة العبارة وعرض الفكرة في ضوء مستوى السامعين.
- استخدام المنهج الملائم المنطقي في عرض المقدمات واستخلاص النتائج.
- القدرة على التماس أفضل الأدلة واختيار الأمثلة وانتقاء الشواهد لتأكيد رأي أو دعم وجهة نظر.

القدرة على تقديم الصيغ المناسبة لتحقيق الاقناع والامتاع.

- تمكن المتعلم في انطلاق من مخاطبة جمهور من الناس في موضوع عايشه واهتم به.
- القدرة على المشاركة في حوار حول موضوع يهم المتعلم أو يهم مجتمعه.
- المهارة في ابداء الملاحظات حول خبر منشور أو حديث مذاع.
- تمكن المتعلم من ادارة ندوة أو قيادة حوار في موضوع يهمه أو يهم مجتمعه في لباقة وحسن تصرف.
- القدرة على التعقيب السليم على اي متحدث أو معلق.
- تحديد أهم جوانب الموضوع الذي يطرحه متحدث أو معلق بأبعاده ومطالبه.

- القدرة على الالمام بنتائج الحوار وتقديمه ملخصا بعبارة واضحة محددة.
- القدرة على الاجابة المركزة عن تساؤلات المستمعين.
- القدرة على الاستجابة لمشاعر السامعين.
- تحديد الخطأ الواضح في اثناء حديث غيره لغةً وتركيباً وعلاقة.

التعبير التحريري (الكتابي):

التعبير التحريري هو ما يدونه الطلبة في دفاتر التعبير من موضوعات وهو يأتي كما قلنا بعد التعبير الشفهي. ويبدأ في تعلمه عادة في الصف الرابع الابتدائي عندما يكون التلميذ قد اشتد عوده، وتكاملت مهاراته اليدوية في الامساك بالقلم. والتعبير عما في نفسه. ويأتي انتقال التلميذ في التعبير التحريري بتدرج. فهو قد يبدأ باكمال جمل ناقصة، أو تدوين أفكار ألفها في أناشيده أو تكملة قصة سبق أن سردت عليه أو تأليف قصة من خياله.

والتعبير التحريري في المرحلتين المتوسطة والاعدادية يأخذ شكل كتابة موضوعات محددة يختارها الطالب أو المدرس. ومع ذلك يستطيع المدرس أن يجمع بين التعبيرين الشفهي والتحريري في درس واحد. فقد يناقش الموضوع المختار بطريقة شفهية ثم يطلب المدرس من طلابه كتابة هذا الموضوع فيما بعد.

ولا تقل اهمية التعبير التحريري عن أهمية التعبير الشفهي، بل أن التعبير التحريري من أكثر هموم مدرسي اللغة العربية، فهم يعانون كثيراً في تعليم طلابهم الكتابة الصحيحة الواضحة باسلوب صحيح، يكشف عن المعاني المقصودة وهنا يكمن الفرق الجوهري بين التعبيرين الشفهي والتحريري، ففي الحديث يمكن أن يعدل المتحدث أفكاره ومراميه مباشرة وامام السامعين، أما في الكتابة فإنه لا يمكن أن يفهم الكاتب كل قارئ لكتاباته منفرداً، ومن هنا كان لزاما على الطالب أن يتوخى الدقة والوضوح، وحسن العرض والترتيب، ليأتي موضوعه متكاملا.

إن مجالات التعبير التحريري كثيرة، بعضها يجده الطالب في المدرسة، وبعضها تزخر به الحياة، وتزدحم فيها أذهان الطلاب. ومن هذه المجالات، كتابة الرسائل،

وكتابة المذكرات والتقارير، وكتابة الملخصات، وشرح بعض الأبيات الشعرية ونثرها واعداد الكلمات. وكتابة محاضر الجلسات والاجتماعات، وتحويل القصة إلى حوار تمثيلي، والإجابة عن أسئلة الامتحانات.

وكما قلنا فإن التعبير اما أن يكون وظيفيا أو ابداعيا، فالتعبير الوظيفي هو التعبير الذي تتطلبه مواقف الحياة العملية، وهو النوع الذي يمارس فيه الإنسان التعبير في اعداد رسائل المناسبات المختلفة، واعداد طلبات للدوائر أو غيرها، واعداد تقارير عن مهمات وظيفية، والمحادثة، والمناقشة، والخطابة، واعطاء التعليمات، والتعليق، وكتابة الاعلانات... إلخ.

إن للمدرس دوره في تعليم التعبير الوظيفي إذ ينبغي ان يدرب الطلبة في المرحلة الاعدادية خاصة على كتابة الموضوعات ذات العلاقة المباشرة بالمجتمع، لأننا نجد اكثر الخريجين عاجزين عن كتابة شكوى إلى جهة ادارية أو تقرير عن موضوع يبحث فيه، أو برقية في أمرٍ عاجل.

أما التعبير الإبداعي فيتم التعبير فيه عن العواطف، والخلجات النفسية، والإحساسات المختلفة باسلوب بليغ، ونسق جميل ينقل السامع أو القارئ إلى المشاركة الوجدانية للمؤلف. ومن هنا يسميه البعض التعبير الأدبي أو (التعبير الذاتي).

ولكي يكون التعبير إبداعيا فإن العبارات تنتقى فيه انتقاء، وتختار فيه الكلمات اختياراً ويكون حافلا بالمحسنات اللفظية والصور الخيالية.

ويشمل التعبير الإبداعي على فنون أدبية منها القصة أو المقالة أو اليوميات أو التراجم أو الشعر. ويظل الشعر تعبيراً إبداعياً متميزا، فالشعر العربي مثلا غنائي ذاتي يعبر فيه الشاعر عن مشاعره واحاسيسه وعواطفه فرحاً كان أو حزيناً. ومن هنا كان يجب أن يشتمل التعبير الإبداعي على عنصرين اساسيين هما: الاصالة الفنية، والتعبير الذاتي عن المشاعر. وتتجلى اهمية التعبير الإبداعي على الصعيد المدرسي في نمو شخصيات الطلبة وتكاملها، فالطلبة في المرحلة المتوسطة والاعدادية خاصة أحوج ما يكونون للتعبير عن عواطفهم ومشاعرهم، وهو من أحب الدروس إلى اصحاب المواهب الأدبية من الطلبة.

ويقف المدرس في التعبير الإبداعي على تنمية الخيال، ومساعدة طلابه على الابتكار والإبداع، وحثهم على تدوين خواطرهم ومشاعرهم واحساساتهم متمثلة بسمو العبارة، وارتفاع الاداء، لانهم والحالة هذه يكتشفون أنفسهم ويسجلون مشاعرهم الشخصية بصدق ويتشجعون على الانتاج الجيد، ويستطيعون عرض موضوعاتهم بجرأة، ويناقشونها بحرية وابداع.

مهارات التعبير التحريري (الكتابة):

إن هذا النوع من التعبير يسعى إلى تنمية المهارات الآتية:

- قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب موضحا فيها هدفه واسلوبه تحقيقه.
- قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها.
- المهارة في اخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته.
- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها.
- مراعاة المنطق فيما يكتب تسلسلا وتتابعاً ودقة في التنظيم والتصنيف.
- القدرة على ايراد بعض عناصر الاقناع في التعبير تأييدا لرأي أو دعماً لوجهة نظر.
- القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع ووضعها في الموطن الملائم من التعبير.
- المهارة في استخدام الايجاز مع الوضوح والاطناب مع الاستقصاء والشمول في المواقف المناسبة.
- القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكرا ولغة واسلوباً.
- قدرة المتعلم على تقويم ما يكتبه ببيان ما يبدو فيه من ثغرات وطرق معالجتها.
- القدرة على الكتابة السليمة رسما وتركيبا للجملة وبناء للعبارة.
- الدقة في استخدام علامات الترقيم.
- تمكن المتعلم من الكتابة في موضوع يهمه مستعينا ببعض المراجع .

- تمكن المتعلم من كتابة رسالة وظيفية في شأن من شؤون الحياة اليومية يبسط فيه مراده ويدعمه بما يؤيده.
- تمكن المتعلم من وصف ظاهرة أو حادثة أو مشهد وصفا شاملاً.
- قدرة المتعلم على كتابة تقرير عن زيارة أو رحلة أو عمل كلف القيام به.
- القدرة على الكتابة في المناسبات الاجتماعية والوطنية والقومية والإنسانية.
- قدرة المتعلم على كتابة تعليق على ندوة حضرها أو محاضرة استمع إليها أو برنامج شاهده في وفاء ونظام.
- تمكن المتعلم من تحليل مشكلة اجتماعية بعرض أبعادها واستقصاء أسبابها وآثارها.
- تمكن المتعلم من تسجيل خلاصة لموضوع قرأه أو استمع إليه مع الحفاظ على أهم أفكاره وخصائصه.
- القدرة على تلخيص موضوع ما مع الحرص على الهدف، ودقة المعنى، والاحاطة بالعناصر الأساسية.

أهداف تدريس التعبير:

1- اكساب المتعلمين القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار بالفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.

2- اكساب المتعلمين القدرة على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض في جمل مترابطة ترابطا منطقياً.

3- تزويد المتعلمين بالثروة اللغوية التي تساعدهم على التعبير الواضح السليم.

4- تدريب المتعلمين على مجاوزة التعبير المباشر إلى التعبير الفني المجازي ولا سيما الموهوبين منهم.

5- اكساب المتعلمين القدرة على توخي المعاني الجديدة والأفكار الطريفة.

6- تعويد المتعلمين الصراحة، والجهر بالرأي أمام الآخرين، واكسابهم الجرأة، وحسن الأداء، وآداب الحديث.

7- تنمية روح النقد والتحليل لدى المتعلمين وتعويدهم حسن الملاحظة ودقتها، وتشجيعهم على المناقشة.

خطوات تدريس التعبير

خطوات تدريس التعبير الشفهي:

1- **المقدمة أو التمهيد واختيار الموضوع:** يشرح المدرس المطلوب عمله في هذا الدرس، ويجب عليه أن يساعد طلبة بإن يذكر لهم الميادين التي يختارون منها الموضوعات، أو هو الذي يختار موضوعاً معينا يميل أكثر الطلبة إلى التحدث فيه أو مناقشة.

2- **عرض الموضوع:** يعرض الموضوع على السبورة مع عناصره الأساسية، ولا ضير أن يوضح المدرس هذه العناصر شريطة أن تكون طريقة العرض تلائمه من حيث الفكرة واللغة يتجنب فيها المدرس الأفكار الفلسفية والأخيلة البعيدة.

3- **حديث الطلبة:** بعد أن يأخذ أكثر الطلبة فكرة واضحة عن الموضوع تأتي المرحلة الأساسية من التعبير الشفهي وهي حديث الطلبة عن الموضوع المختار وقد يلجأ المدرس إلى توجيه بعض الأسئلة إلى الطالب الذي يروم التحدث كي يدله على الطريقة الصحيحة والتعبير.

إن المدرس الناجح هو المدرس الذي تظهر مهارته ولباقته وحسن تأتيه وبخاصة فيما يتعلق بتنويع الإجابة عن أسئلة، أو اجابة عن سؤال معين بإجابات أو بعبارات مختلفة.

إن نقد المدرس المتحدث أو نقد زملائه له نقدا يتناول الفكرة واللغة سوف يرسم الطريق السوي للطلبة الذين سوف يتحدثون بعد ذلك ليكون كلامهم أكثر سداداً.

إن هذه المرحلة تتطلب أن يكون موقف المدرس فيها إيجابيا فلا يستأثر بالكلام على حسابهم، أو بالعكس يلقي عليهم كل العبء فيكون موقفه سلبياً يؤدي إلى أن يشعر الطالب بإنه يقوم بعمل تافه ومبتور، وهذا بلا شك يؤدي إلى ضياع رسالة التعبير الشفهي.

خطوات تدريس التعبير التحريري (الكتابي):

1- **التمهيد أو المقدمة واختيار الموضوع:** يمهد المدرس بما يشوق الطلبة إلى الدرس ويهيئ أذهانهم له، أما اختيار الموضوع فيتم بالطريقة نفسها التي ذكرت في اختيار موضوع التعبير الشفهي.

2- **عرض الموضوع:** يعرض المدرس الموضوع المختار سواء أكان مختارا من المدرس أم كان مختارا من الطلبة على السبورة مع عناصره الأساسية، وينبغي للمدرس هنا أن ينبه إلى ضرورة العناية بالفكرة من حيث تسلسلها وترابط اجزائها وتدرجها، وكذلك توضيح خطوات الموضوع، والتزام الترابط المنطقي والانسجام التام بين العبارات من غير اضطراب ولا تناقض ولا حشو ولا تكرار. وبعبارة اخرى يؤكد المدرس أن تكون جمل الطالب مناسبة تحتوي المعنى المطلوب فلا هي موجزة لا توضح الفكرة ولا مسهبة تؤدي إلى تشتيت الفكرة وفقدانها لجمالها وينبغي للمدرس أن يركز على ضرورة افصاح الطالب عن رأيه الشخصي وأن يتجنب الطالب قدر الامكان الاخطاء والنحوية واللغوية والاملائية.

3- **كتابة الموضوع:** وهي الخطوة الأساسية من خطوات التعبير التحريري إذ يدون الطالب معلوماته وتصوراته حول الموضوع في دفتر التعبير.

إن التعبير التحريري إما أن ينجز داخل الصف وتجمع الدفاتر لتصحيحها، أو أن يكتب في البيت وذلك في الواقع يتوقف على نوعية الموضوع المختار، وعلى هدف المدرس من اختياره.

إن الطريقة المثلى لتدريس التعبير تأخذ بعدها السليم عندما يناقش المدرس طلبته في موضوعاتهم، وعندما يتحول درس التعبير القادم إلى حوار حر ومفتوح وبخاصة المرحلة الاعدادية إذ يشارك الطلبة جميعا كل يبدي رأيه وموقفه... وبالتالي تكون الحصيلة طلبة لديهم القدرة على المناقشة والتحليل والنقد وتبني المواقف، والتحدث بصراحة وموضوعية وهكذا يكون الهدف الحقيقي من درس التعبير.

ومع هذا فالتعبير التحريري لا يخلو من ملاحظات فيما يتعلق بكتابته في الصف أو

في البيت. فالتعبير الصفي يعطي المدرس مؤشراً واضحا عن امكانية طلبة في الكتابة، وانه يحصر ذهن الطالب وقابلياته الكتابية في ذلك الموضوع. ولكن قد لا يستطيع بعض الطلبة انجاز الموضوع في الصف.

أما التعبير البيتي فإنه يعطي فرصة كافية للطالب للتأمل والتخيل واختيار العبارات والجمل المناسبة فتأتي الفكرة واضحة والاسلوب منسجما معها... ولكن قد يعتمد بعض الطلبة على غيرهم في كتابة الموضوع فتضيع إذ ذاك الفائدة الموجودة من التعبير التحريري.

طرائق تدريس التعبير في المرحلة الاساسية:

لتدريس التعبير طرائق عدة منها:

طريقة القصة:

هي مجموعة من الاحداث، يرويها الكاتب، وهي تتناول حادثة واحدة، أو حوادث عدة، تتعلق بشخصيات إنسانية، تتباين أساليب عيشها وتصرفها في الحياة، على غرار ما تتباين حياة الناس على وجه الأرض، ويكون نصيبها في القصة متفاوتا من حيث التأثر والتأثير.

وتعدّ القصة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعية، وأكثرها شحذا، لانتباهه إلى حوادثها، ومعانيها، فتثير القصة بأفكارها وصراع الاشخاص فيها وتعقد أحداثها، وبتصويرها لعواطف وأحاسيس الناس وبيئتها الزمانية والمكانية وبلغتها وبطرائق تقديمها المختلفة، كثيرا من الانفعالات لدى القراء، وتجذبهم إليها وتعزيهم بمتابعتهم والاهتمام بمصائر أبطالها.

وفي المدرسة يستطيع المعلمون أن يستفيدوا من ميل الأطفال إلى القصة وعلى وجه الخصوص في الصفوف الابتدائية الأربعة الأولى، فيزودوا الأطفال عن طريقها بالمعلومات الاخلاقية والدينية والجغرافية والتاريخية وغيرها، فيهيئوا لهم المعرفة والمتع في آن معاً.

❖ **ولعل أهم الفوائد التربوية التي تحققها القصة للأطفال تتمثل في أنها:**

1- ترفد السامع أو القاريء المتعة واللذة التي تزيد من الاقبال على التعلم.

2- تنمي ثروة الطالب اللغوية، وتغني معجمه اللغوي بما تتضمنه من مفردات وتعابير وتراكيب لغوية، فترفع مستوى لغة الطلاب، وتهذب أساليبهم وترقيها.

3- تربط الطفل بعادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي يعيش فيه، ووحي له باحترامها وعدم الخروج عنها، فتساعده بذلك على التكيف مع مجتمعه.

4- تيسر للطالب فهم كثير من الحقائق العلمية التي ترويها القصة، وتزود الطفل بالمعلومات والمعارف التي تضاف إلى خبراته، لما في القصص من عناصر التشويق والاغراء وحسن الاستماع.

5- تطلع الطفل على عادات وتقاليد وقيم المجتمعات الإنسانية الأخرى مما يتيح له مجال المقارنة بين عادات المجتمعات المختلفة، فيفيد من الجوانب الايجابية منها ويتجنب السلبية.

6- تنمي خيال الأطفال فهي تسمو بخيالهم لما فيها من عنصر الخيال، كما أنها تعودهم الشجاعة في مواجهة الاخرين والتحدث مع الجماهير وتتيح لهم تصور الأشياء والاحداث على نحو يزيدهم ويمتد إلى الحدود الطبيعية لتصوراتهم التي تختلف باختلاف مراحل النمو الادراكي التي يمرون بها.

7- تشجعهم على مواجهة زملائهم في مواقف تعبيرية طبيعية في المدرسة وخارجها والتحدث إليهم اضافة إلى غرس عادات حسنة محببة كرعاية آداب الحديث مثلا.

أنواع القصة:

- تقسم القصة حسب مصدر مادتها وموضوعها إلى:
- القصة الواقعية: وهي ذلك النوع من القصص الذي يستمد حوادثه من واقع المجتمع وتستمد مضامينها من أنماط حياة الناس وطرائق معيشتهم وأساليب تفكيرهم.
- القصة الخيالية: وهي ذلك النوع الذي يستلهم حوادثه من خيال بعيد عن الواقع

وتأتي نماذجه تحاكي تمام المحاكاة تلك النماذج على الأرض وعن طريق هذه القصة يستطيع القاصون أن يعالجوا كثيرا من القضايا الاجتماعية والعلمية وغيرها.

أما أنواع القصص التي ينبغي أن تقدم للتلاميذ في مراحل الدراسة المختلفة فهي:

1- **قصص الاخلاق والمثل العليا**: وهي ذلك النوع من القصص الذي يرمي إلى غرس المثل العليا والفضائل في النفوس، والتحليلي بالاخلاق الحميدة، وتحث على الصفات الطيبة وتنمي فيهم العادات الكريمة كاحترام الناس ومساعدتهم والتضحية من أجل المبادي، وترغبهم في الحق، والعدل، ونصرتهما.

2- **القصص الاجتماعية**: وتهدف إلى تصوير أنماط مختلفة من حياة الشرائح الاجتماعية التي تعيش في مجتمع التلميذ، بقصد التعرف على الطرائق المختلفة للتعامل مع المجتمع.

3- **القصص التاريخية**: وهي تلك القصص التي تأخذ مادتها من حقائق التاريخ ووقائعه، وأحداثه في فترة زمنية محددة، وتقدم سير الرموز البشرية المشهورة في الأمة، وتهدف هذه القصص إلى احياء هؤلاء الابطال في نفوس الناشئة بقصد تخليدهم، والتخلق بأخلاقهم وصفاتهم.

4- **قصص البطولة والمغامرة**: وتتناول حياة بعض الرجالة والمكتشفين، والاشخاص الذين يساعدون في كشف الجرائم وتعقب المجرمين الخارجين على قيم المجتمع ومثل هذه القصص ترمي إلى اشباع غريزة حب الاستطلاع عند الطلبة واشباع ميولهم في المغامرة والبطولة، وتشوقهم إلى متابعة الامور ولكن يجب أن يبتعدوا عن التهويل، كما يجب أن لا تقدم فيها الأمور مبسطة إلى درجة يبدو قيام الاطفال بها ممكنا.

5- **القصص الرمزية**: تهدف إلى تقديم النصح والارشاد، واستخلاص الدروس، والموعظة عن طريق الايحاء والتلميح لا عن طريق الصراحة، والقول المباشر.

اختيار القصة:

من المعروف أن لكل مرحلة نمائية يمر بها التلميذ خصائص عقلية ولغوية تختلف

بالضرورة عن المرحلة التي تسبقها أو التي تليها، فالأطفال بين الثالثة والسابعة في الغالب يميلون إلى القصص التي تراعي امتزاج الخيال بالواقع الذي يعيشه الطفل. فالقطة والكلب عنصران من عناصر الواقع الذي يراه الطفل، أما حديثها فهو غير مألوف لديه. ومع ذلك فهو يقلبه لأنه يشبع رغبته في الخيال غير البعيد عن واقع بيئتا. وتميل الطلاب بين السنة الثانية والثامنة عشرة إلى قصص المغامرة، والجرأة والتعرض للأخطار، والقصص التي تتناول مجاهل الحياة، وتكتشف وتتنبأ وتصور أعماق الكهوف واغوار البحار، وحياة الناس في الأماكن النائية، أما الفتيان بين سن الثانية عشرة والثامنة عشرة وهي فترة المراهقة فيميلون إلى قصص الغرام والتي يجب أن يقدم منها للمراقين ما هو صالح، وبعيد عن الاغراء بالعلاقات السيئة، فتختار له قصص العفة والشرف والتضحية، كما يميلون إلى قصص البطولات والتضحية وبعد سن الثامنة عشر تأخذ الحياة بالتغير وذلك بدخول الشاب أو الشابة في معاركها، وفي هذا الطور تتحكم البيئة والثقافة التي يعيش فيها الشاب في نوع القصص التي يقرأ، ويظل الميل إلى القصص التي تدور حول المثل العليا هو الغالب عليه.

شروط عامة تراعى في القصة:

- أن تكون لغة القصة (مفرداتها) وتراكيبها (أسلوبها) مناسبين للغة التلميذ.
- أن يكون مضمونها ومعناها مناسبين لمستوى التلميذ العقلي.
- أن تكون طبيعية في بنائها بعيدة عن التكلّف.
- أن تكون مناسبة في طولها وقصرها لمستوى التلاميذ العقلي.
- أن تزود التلاميذ بالمعلومات والمعارف والخبرات الجديدة.
- أن توحي للتلاميذ بتمثل أنماط سلوكية حميدة.
- أن تلبي رغبات وميول وحاجات الأطفال في مراحل النمو المختلفة.

اعداد القصة وتدريسها:

لعل من المفيد أن يتذكر المعلم أن نجاحه في تدريس القصة يعتمد في قدرته على اختيار القصة الملائمة من حيث المضمون واللغة لمستوى إدراك تلاميذه، ومستواهم

اللغوي واعداد ما يلزم من وسائل وتجهيزات تعليمية مثل الصور والمؤثرات الصوتية- اشرطة تسجيل عليها بعض الاصوات التي تخدم تقديم القصة يفرض على طلابه حسن الاستماع، والاصغاء والانجذاب إليها، والاستفادة منها، ويسير المعلم في تدريس القصة، وفق الخطوات الآتية:

1- التقديم للقصة وتهيئة أذهان التلاميذ لها ويتم ذلك بوضع الطلاب في حالة استعدادية تثير فيهم الاصغاء، والانتباه، وتثير اهتمامهم. مما يؤدي إلى استرجاع معلوماتهم، وقد يكون عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة تنشط معلوماتهم، وتوجه انتباههم إلى موضوع القصة، فينحصر تفكيرهم في ذلك الاتجاه.

2- البدء بسرد القصة، على أن يكون الالقاء طبيعيا، لا تكلف فيه، ولا صنعة، ممثلا لمعناها مثيرا اهتمام الطلاب، وانتباههم، ويتم ذلك بوضوح صوت المعلم وهدوئه وتلوينه حسب ما يقتضيه الموقف.

3- يحرص المعلم كل الحرص أن ينتقي، في أثناء إلقاء القصة، ما يتوافق مع الطلاب من الاساليب العربي السليمة، وأن ينفعل مع أحداثها ووقائعها، مستخدماً المناسب من الحركات والسكنات التي تعبر عن السرور أو الفرح، أو الاستهجان أو الاستفسار أو الاقدام أو التعجب وغيرها من الاحاسيس والمشاعر.

4- وبعد الانتهاء من سرد القصة يوجه المعلم مجموعة من الأسئلة التي تكشف عن مدى فهم التلاميذ القصة واستيعاب مضامينها، يكلف المعلم طلابه بالتحدث في مضمون القصة والتعبير عنها وقد يطلب من بعضهم التحدث في جزء واحد منها، إذا كانت طويلة وتشمل جوانب، وشخصيات متعددة، وحتى يوفر الفرصة لأكبر عدد من الطلاب الأخذ دور في إلقائها.

تصلح كثير من القصص للتمثيل، وهي مناسبة طيبة لاشراك أكبر عدد ممكن من الطلاب في القاء القصة، وتشجيعهم على الوقوف أمام الآخرين دون خوف، أو تهيب، وتدريبهم التعبير الشفوي، ولما في هذا العمل من بحث للحركة والنشاط وتحرر من الدروس التقليدية.

طريقة «التعبير الحر»:

هو حديث التلاميذ بمحض حريتهم واختيارهم عن شيء يدركونه بحواسهم في المنزل أو المدرسة أو الشارع أو حديثهم عن الأخبار التي يلقيها التلاميذ في الفصل كحادثة وحكاية وتعقبه مناقشات يشترك فيها الجميع. أو محادثة في صورة أسئلة يوجهها الأطفال للمعلم أو إلى صاحب الخبر ليجيب عنها وقد يشترك المعلم أحيانا بإلقاء خبر على تلاميذه، ينتزعه مما يرضي حاجات الطفولة وميولها. وقد لوحظ أن التلاميذ يميلون له ويقبلون عليه، فهو يلائم التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة ويسلك المعلم في درسة الخطوات الآتية:

1- التمهيد، بربط الموضوع بخبرات التلاميذ مثلا، أو أن يشرح المعلم المطلوب عمله في هذا الدرس.

2- استثارة المعلم للتلاميذ بأسئلة مختلفة حول موضوع التعبير فان كان مجاله صورة ما. يطرح المعلم أسئلة مختلفة على جميع جزئيات الصورة، واستثارة خبرات الأطفال حولها. نظرا لأن كل طفل في احدى جزئياتها، صورة لخبرة أو تجربة مرّ بها أو عرفها.

3- تمثيل التلاميذ دور المعلم بطرح الأسئلة على زملائهم أوطرحها على معلمهم.

4- تدريب التلاميذ على ترتيب حديثهم حول الموضوع الذي تحدثوا فيه وذلك باعادة بعضهم الحديث عن الموضوع بالتسلسل.

تصحيح التعبير:

يعد تصحيح موضوعات التعبير من المشكلات الرئيسة التي تواجه مدرسي اللغة العربية، وبخاصة في الصفوف المتقدمة من الدراسة الاعدادية، وذلك لما يتطلبه هذا العمل الذي غالبا ما يكون عملا مرهقا للمدرس بسبب كثرة اخطاء الطلبة سواء أكان ذلك في اللغة أم في الاسلوب. ومن هنا قد يجد المدرس نفسه عاجزا عن التعامل مع مشكلة التصحيح هذه، فهو اما أن يلجأ إلى التصحيح الشكلي أو أن يعمل عملية

التصحيح اهمالا تاماً، وفي كلتا الحالين يكون المدرس قد جنى على الطالب، وبالتالي جنى على درس التعبير، وذلك الدرس الحيوي الذي هو غاية اللغة التعبيرية.

إن تصحيح الموضوعات يتطلب أولا وقبل كل شيء الاشراف المباشر من المدرس على عمل الطالب للاخذ بيده وتخليصه من اخطائه علما أن هذه الاخطاء لا يستطيع المدرس القضاء عليها دفعة واحدة، وانما يعمل على التقليل منها تدريجيا. وهذا يعني أن الغاية من التصحيح هي الطالب نفسه وليس الموضوع. فالطالب كاتب، والموضوع مكتوب، والاصلاح الفعال لا يكون في المكتوب واهمال الكاتب. أي أن المدرس الناجح ليس هو المدرس كثير التصحيح لموضوعات طلابه بل هو الذي يكون أكثر تحسينا لاساليب تدريسه.

إن تصحيح التعبير الشفهي ذو قيمة تربوية كبيرة، فقد قيل «لا خير في اصلاح لا يدرك التلميذ اساسه، ولا في صواب لا يكتبه التلميذ بنفسه» والمدرسون امام هذا التصحيح ينقسمون على ثلاثة أقسام: قسم يفضل التصحيح المباشر بمقاطعة الطالب المتحدث وتصويب الخطأ فور وقوعه، وهم يقولون هنا أن هذه الطريقة في التصحيح تمنع تكرار الخطأ ولا تعطيه الفرصة ليثبت في ذهن الطالب المتحدث أو المستمع.

وقسم يفضل الانتظار حتى ينتهي الطالب من حديثه ثم يصحح المعلم أخطاء الطالب بعد ذلك. ويرى اصحاب هذه الطريقة أن مقاطعة المتحدث من المدرس أو من زملاء المتحدث لن تتيح الفرصة الكافية للطالب في الحديث والانطلاق في الكلام، واكتساب القدرة على القول من غير تلعثم أو خوف.

وقسم ثالث فضل ان يشارك الطلبة في تصحيح اخطاء زميلهم وذلك بمناقشته بعد فراغه من الحديث فاذا ما عجز زملاؤه عن التصحيح صحح المدرس بنفسه. ويبرر اصحاب هذا الرأي طريقتهم بقولهم:(إن تصويب الطلاب لبعضهم اكثر اقناعا وثباتا في الذهن، كما انه اسلوب سهل ومباشر ويعطي فرصة مناسبة لكي يشارك جميع الطلبة في المناقشة).

اما تصحيح التعبير التحريري الكتابي فلا يقل اهمية عن تصحيح التعبير الشفهي،

بل هو اوسع منه، وأكثر تعقيدا، وهناك اربعة اساليب يمكن اعتمادها في تصحيح دفاتر التعبير التحريري.

فالاسلوب الأول هو السائد في تصحيح التعبير التحريري، ويقوم على وضع خطط تحت الكلمة "المخطوءة، ويرمز لها برمز متفق عليه مع الطلبة من البداية. ويرى اصحاب هذا الاسلوب أنه اسلوب تربوي جيد يجعل الطالب يفكر في أسباب الخطأ، وكيفية الخلاص وان سبب ظهور هذا الاسلوب في التصحيح هو أن الطالب سابقا كان ينقل الصواب الذي يكتبه المدرس نقلا مجرداً، ودونما تفكير في تحري اسباب الخطأ.

اما **الاسلوب الثاني** فيقوم على وضع الصحيح فوق الخطأ وهذا الاسلوب شائع في المرحلة الابتدائية خاصة، وانه على الرغم من كونه اسلوبا مجهدا للمعلم فهو من أحسن طرائق التصحيح في هذه المرحلة.

ويجمع **الاسلوب الثالث** بين الاسلوبين السابقين أي طريقة الرمز، وطريقة الصحيح فوق الخطأ. إذ إن هناك اخطاء يسيرة يستطيع الطالب ان يدركها بمجرد الرمز إليها ولكن هناك اخطاء يعجز الطالب عن معرفتها فيضطر المدرس إلى تصحيحها.

اما **الاسلوب الرابع** فيعتمد التصحيح المباشر داخل الصف، وفيه يقوم المدرس بتصحيح موضوع من انتهى من الكتابة امامه إذ يوقفه على اخطائه ويطالبه باصلاحها في الحال. وهذه طريقة جيدة في التصحيح لانها تعتمد الاتصال المباشر مع الطالب اذ تجعله يهتم بلغته، ويسمو بافكاره، لكنها طريقة صعبه على المدرس لكثرة الطلاب في الصف الواحد.

اخيرا بقي أن نقول إن المدرس يوزع عنايته في تصحيح التعبير إلى الناحية الفكرية أو الأفكار التي عالجها الموضوع، وإلى الناحية اللغوية، وتشمل قواعد اللغة والصرف والبلاغة، وإلى الناحية الادبية، وهي اسلوب الاداء ومراعاة الذوق الادبي، وجمال التصوير، وإلى الرسم الاملائي وجودة الخط والتنظيم.

6

الفصل السادس

التقويم

- مفهوم التقويم
- استخدامات التقويم
- أهمية التقويم
- مجالات التقويم
- أسس التقويم
- خصائص التقويم الجيد
- أنواع التقويم
- وظائف التقويم
- أساليب التقويم
- خطوات عملية التقويم

مفهوم التقويم:

التقويم في اللغة: يعني تقدير الشيء واعطاء قيمة ما والحكم عليه واصلاح اعوجاجه وفي التربية والتعليم يقال: قوم المعلم أداء التلاميذ أي أعطاه قيمة ووزناً بقصد معرفة إلى أي حد استطاع التلاميذ الاستفادة من عمليتي التعليم والتعلم.

التقويم قديم قدم التعليم نفسه. فمنذ أن عرف الإنسان التعليم كمعلية منظم ومقصودة. كان التقويم جزءاً من عمل المعلم. وتطور بتقدم الزمن وتراكم المعرفة التربوية، خاصة في غضون المائة سنة الأخيرة. في مفهومه وتنوع أدواته وأساليبه وأصبح يمثل جانباً مهماً من جوانب البرنامج التربوي ويقصد به تحديد قيمة التعلم تحديداً شاملاً من حيث سلامة الأهداف. وملاءمة أساليب التعليم المتبعة. وكفاية وسائل التعلم، واتجاهات المتعلمين. وتحصيلهم الدراسي وّصدار إحكام ويهدف إلى معالجة جوانب الضعف التي قد تظهر خلال عملية التقويم التي تستند إلى المعلومات والبيانات المجموعة وتحليلها في ضوء الغاية الأساسية من التقويم.

ولا تتوقف عملية التقويم عند قياس ما حققه التلاميذ من تقدم في المادة الدراسية من المنهاج فحسب بل تشمل كذلك تغير السلوك والميول وطرق التفكير والتكيف الاجتماعي ومدى استفادة التلاميذ من الخبرات وطرائق التدريس ونشاط التلاميذ والمعلمين على حد سواء وبهذا فالتقويم في مفهومه العام يهتم بكل ما يتصل بالعلمية التربوية.

ولا يقتصر التقويم على اصدار الإحكام في العملية التربوية على الشيء المراد تقويمه فحسب بل أن معلم اللغة العربية إذا حاول تقويم تعلم تلاميذه كان عليه أن يستخدم لهذا الغرض اختبارات وأساليب تقويمية أخرى ويحرص على تسجيل نتائجها ثم تحليل هذه النتائج وهو يمارس خلال ذلك عملية التقويم موضوعية وهادفة، وذات نتائج صالحة موثوقة تقدر ما يستفاد منها في تحسين العملية التربوية - أهدافاً ومنهاجاً وتطبيقاً - وإن المعلم الكفؤ هنا يمثل القوة الفعالة التي يعتمد عليها في عملية التصحيح التربوي حيث أن مهمته لم تعد تنحصر في أن يدخل غرفة الصف ويقوم

بإعطاء مادة تعليمية منهجية محددة لتلاميذه مستخدماً طرائق التدريس والأنشطة التعليمية المناسبة لذلك بل أن مهمته أكثر من ذلك إذ عليه أن يعرف مدى معرفة تلاميذه السابقة أولاً ليبني على أساسها تسلسل وتنوع الأنشطة التربوية المناسبة ثم متابعة عملية التعلم من خلال التدريس بالملاحظة والتقويم المتعددة الوسائل لتحقق من ملائمة هذه الأنشطة للتلاميذ أنفسهم ثم أخيراً أجراء تقويم شامل في نهاية التدريس لمعرفة ما تحقق من أهداف أو سلوك أو قيم.

وعلى ذلك فإن التقويم التربوي بمعناه الواسع هو عملية تربوية تشخيصيه تعاونية تهدف إلى إصدار أحكام عما إذا كان النظام التربوي قادراً على تحقيق الأهداف لدى التلاميذ وتستخدم من أجل ذلك كافة البيانات والمعلومات التي يمكن الحصول عليها حول النظام التربوي من أجل تصحيح أو تعديل أو تغيير المسار لبلوغ الأهداف التربوية. وهذا يؤكد:

أ- ضرورة قيام العلمية التقويمية للتأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية التي تم وضعها مسبقاً.

ب- ضرورة توفر المعلومات اللازمة لاستخدامها في التوصل إلى القرارات التربوية السلمية.

ج- عدم توقف التقويم عند حد قيمة شيء ما بل لابد من السعي إلى إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه.

أهمية التقويم:

يمثل التقويم جانباً رئيسياً في العملية التربوية وهو جزء لا ينفصل عن عملية التدريس إذ يهتم بقياس أهداف المنهاج في مجال أعم من اهتمامهِ بتحصيل المادة الدراسية ويستخدم لذلك أساليب متنوعة كاختبارات التحصيل واختبارات الاتجاهات والمقاييس التقديرية المدرجة والاستفتاءات والمقابلات الشخصية ووسائل الملاحظة الموجهة كما يشمل تقويم مظاهر السلوك المتعددة والربط بينهم وتفسيرها بحيث تبرز صورة واضحة للفرد وللموقف التعليمي وتدل على مدى تأثير تدريس اللغة العربية في نمو التلاميذ من الناحية الفردية ومن الناحية الاجتماعية وما حققه تعليم هذه المواد

من أهداف تدريسها كتنمية المفاهيم المرغوبة فيها لدى التلاميذ أو المهارات أو الاتجاهات.

ويمكن النظر إلى أهمية التقويم من خلال الجوانب التالية:

أ- يقرر التقويم مدى ما أنجز وما تحقق من أهداف تدريس اللغة العربية من خلال الكشف عن جوانب القوة أو الضعف في تحصيل التلاميذ أو التحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف ومن ثم توجيه جهود التلاميذ نحو بعض جوانب المنهاج المدرسي وتحديد الأهداف المباشرة أو البعيدة ذات العلاقة بنشاطهم التعليمي وتزويدهم بالتغذية الراجعة عن نتائج التعلم وتقديم المقترحات اللازمة لتحسين التدريس وإعادة النظر في الأهداف في حال وجود صعوبة لإدخال تعديل عليها لتصبح أكثر ملاءمة.

ب- التعرف إلى حاجات التلاميذ والصعوبات التي تواجههم في تعلم اللغة العربية إذ يستطيع التلميذ أن يلاحظ ما أحسن أداءه وما لم يحسنه ويتيح له الفرصة للتعرف على الجوانب التي يلزمها التحسين ويساعد المعلم في اختيار الوسائل والمصادر الأكثر فاعلية وتحديد الأساليب التي ستؤدي إلى تحسين التعلم واتخاذ القرارات المناسبة في هذا الشأن.

ج- تزود عملية التقويم التلاميذ بالمعلومات الضرورية التي تعزز التعلم وتوضح المعلومات وتثبتها وتشجع التلاميذ لإحراز تقدم نحو تحقيق الأهداف المنشودة وتظهر الفرق بين الأداء والمستوى المناسب الذي يجب أن يصبوا إليه وقد تبين أن التقويم ذو تأثير إيجابي في حفز التلاميذ على الدراسة والتركيز على جوانب المادة التي تحتاج إلى مزيد من الدراسة والمراجعة وبذلك يعملون على إتقانها.

د- يعين التقويم على توضيح الأهداف وتحديدها إذا أن أهداف اللغة العربية واسعة وعامة ويساعد التقويم في تحديدها من خلال تحليل وتفسير هذه الأهداف ووضع أساليب تقويمية دقيقة لكل هدف منها مما يؤدي إلى وضوحها ومساعدة التلاميذ على تحقيقها.

هـ- يوفر التقويم بعض البيانات والمعلومات التي تساعد في:

1- تكون صورة واضحة عن خصائص التلاميذ الفردية والجماعية مما يساعد المعلم على تحديد حاجاتهم التربوية.

2- تحديد جوانب المنهاج التي تحتاج إلى تغيير أو تعديل أو تطوير.

3- تقرير مدى كفاية أساليب التدريس ووسائل التعلم.

4- تقرير مدى كفاءة المعلم في أداء وظيفته.

5- تزويد الأباء بمعلومات عن درجة تقدم أبنائهم.

6- تزويد القائمين على العملية التعليمية بالبيانات التي تساعدهم على اتخاذ القرارات الصائبة لتحسين طرائق التدريس واختبار محتواه.

و- تساعد عملية القياس والتقويم المعلم نفسه على النمو المهني لأن المعلومات التي يوفرها قياس المستوى التحصيلي لتلاميذه تزويده بنوع من التغذية الراجعة التي تمكنه من الحكم على مدى فعاليته وإعادة النظر في استراتيجياته ونشاطاته التعليمية.

أسس التقويم:

تستند عملية التقويم إلى عدة أسس وشروط أبرزها:

أ- تتم عملية التقويم على ضوء الأهداف التربوية المحددة تحديداً دقيقاً واضحاً وفق نمو التلاميذ وما بينهم من فروق فردية بحيث تحلل الأهداف التربوية إلى أهداف سلوكية تساعد المقوم على تقويمها تقويماً دقيقاً شاملاً لضمان سلامة عملية التقويم وتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

ب- يشترط في عملية التقويم أن تكون شاملة لكل أنواع ومستويات الأهداف المعرفية والانفعالية والنفسحركية وينبغي ألا تقتصر على تقويم تحصيل التلاميذ أو على أداء المعلمين بل يجب أن تشمل المنهاج بعناصره وتحصيل التلاميذ ومستوى أداء المعلم ومهاراته التدريسية وغير ذلك من عناصر البيئة التعليمية التعلمية.

ج- التقويم عملية مستمرة تتم على فترات متقاربة لمساعدة التلميذ والمعلم كما

تستجيب لطبيعة المتعلم وحاجاته وتأخذ في الاعتبار حين تقيس أي أداء أن تحقق أهداف هذا الأداء ولكن هذه العملية لا تتم في أوقات مقررة أو في فترات محددة كما هو حال الامتحانات التي تجري عند ختام دراسة الوحدة الدراسية أو في نهاية الشهر أو نهاية العام الدراسي وإنما هي عملية مستمرة تصاحب جميع مواقف التعليم والتعلم مكملة لها ومتكاملة معها بحيث يقوم المعلم بعد كل نشاط تعليمي بتقويم التلميذ لمعرفة نقاط الضعف التي ظهرت وجوانب القوة التي برزت مما يساعد المعلم على تكييف تدريسه في طرائق التدريس ووسائله وفي المنهاج ومحتواه بما يستجيب لحاجات التلاميذ وميولهم ويجعل من العملية التعليمية أكثر فاعلية وجوده.

د- التقويم ليس غاية في حد ذاته وإنما هو وسيلة لتقدير نتائج تحصيل التلاميذ والكشف عن الصعوبات التي تواجههم وتشخيص نواحي ضعفهم واقتراح وسائل تحسين تعلمهم وتحقيق نموهم المطرد في جميع جوانب هذا النمو.

هـ- لا تقف عملية التقويم عند مرحلة القياس وجمع المعلومات بل يجب أن تتعداها إلى دراسة النتائج وإصدار الأحكام الضرورية لاتمام التقويم.

و- تنويع أساليب التقويم التي تعني بجمع المعلومات والأدلة المتعلقة بسلوك التلاميذ بحيث تستخدم جميع الأدوات والوسائل التقويمية كالمقابلات الفردية الجماعية وسجلات الحوادث والقراءات ودراسة الحالة والاستبانات والاختبارات المتنوعة وكلما تنوعت أدوات التقويم زادت المعلومات عن مجالات التقويم وتيسرت عملية إصدار الأحكام.

ز- عملية التقويم عملية تعاونية يشترط فيها تعاون المهتمين بشؤون التعليم من تلاميذ ومعلمين وآباء ومسؤولين وينبغي تدريب التلاميذ على تقويم الأهداف والخبرات وألوان النشاط التي توفرها المدرسة لهم ودرجة ارتباطها بميولهم وحاجاتهم وقدرة المعلم على الشرح والتفسير والمناقشة وطريقة معاملته لهم كما أن وقوف التلاميذ على نواحي التقدم الذي أحرزوه أولاً بأول يعتبر من أسباب تقدمهم الأساسي.

ويقع العبء الأكبر من التقويم على عاتق المعلمين في مجالات: نشاط التلميذ واتجاهاته ودرجة تعلمه ومقدار تحصيله وغير ذلك من نواحي شخصية. ومن هذا وجب عليهم معرفة أهداف التقويم والمشاركة في بناء أدواته ومناقشة نتائجه كما أن الحاجة ماسة لاشتراك الأباء في وضع الأهداف من جهة وفي تطبيق جوانب التقويم من جهة أخرى إذ يكتشف اشتراك الأباء عن بعض مظاهر سلوك التلاميذ وجوانب نموهم التي يتعذر التعرف عليها دون مشاركة الأباء في عملية التقويم.

ح- يشترط أن توافر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية والشمول وسهولة الأعداد والاستعمال والاقتصاد في الوقت والجهد.

ط- يتضمن التقويم جميع جوانب الموقف التعليمي ولا يقتصر على قياس بعض الجوانب كالمعلومات والمهارات وإنما يتناول جميع نواحي نمو التلميذ ومدي تقدمه من معرفة ومهارات وقدرات وقيم وعادات والتقويم في تدريس الوحدة مثلاً لا ينصب على معلومات التلاميذ التي اكتسبوها من دراستها فحسب بل يتناول جميع النتائج المتوقعة من تدريس الوحدة ومدى تحققها ولذلك كان التقويم جزءاً متكاملاً مع التدريس ومتسعاً شمول التدريس واتساعه.

ي- تهتم عملية التقويم بالمتعلم نفسه والكشف عن مدى ما يحرزه من تقدم بالنسبة لما كان عليه على أساس استعداداته وقدرته الخاصة وبيان الصعوبات التي يواجهها وما يحتاجه لكي يتقدم في درساته ولا يغفل مقارنة هذا المتعلم بزملائه في الصف أو مقارنة الصف كاملاً بغيره من الصفوف وهذا أمراً لا غنى عنه في تقدير النتائج والحكم عليها وتفسيرها واتخاذها أساساً للتوجيه والتحسين فعلى سبيل المثال إذا حصل تلميذ على 80٪ في امتحان تحصيلي يبدو هذا التقدير في حد ذاته عالياً ولكن إذا علم أن متوسط علامات تلاميذ الصف كان 85٪ فإن النظرة إلى علامة التلميذ تتغير في معناها وفي تفسيرها.

ك- ينبغي أن يكون التقويم وصفياً وعددياً في نفس الوقت بمعنى أن الاختبارات التي تجري للوقوف على تحصيل التلاميذ في كافة الجوانب المعرفية والانفعالية والنفسحركية تعطي نتائج عددية لقياس الصفة موضوع الاهتمام ولكن هذه النتائج العددية (العلامات) قد لا تصلح في بعض الأحيان أو تكون قليلة القيمة

كإعطاء التلميذ علامة مئوية عن اتجاهه نحو التعاون مع زملائه أو مقدار تحمله للمسؤولية أو صدق اتجاه نحو الديمقراطية فلا بد إذن من الوصف التقويمي في الوقت التي احتاج إلى ذلك.

وكذلك الحال في الاستفتاءات التي تعطى للتلاميذ بقصد التعرف على الكتب التي قرأوها أو برامج الإذاعة التي سمعوها أو الحلقات التلفزيونية التي شاهدوها فلا يكتفي بتحديد عدد هذه الكتب أو برامج الإذاعة أو الحلقات التلفزيونية بل لابد من وصف نوع هذه الكتب والبرامج التي تكشف عن ميول التلاميذ وقيمهم.

أنواع التقويم:

نمو التلميذ هو غاية تدريس اللغة العربية وهذا النمو متعدد الجوانب فهو يشمل المعلومات والمهارات والاتجاهات والميول والقدرات والقيم كما يتضمن الجوانب النفسية والاجتماعية والجسمية.

وتقويم النمو هو في الواقع تقويم لمدى فاعلية العوامل التي تؤثر في التعلم ولما كان التعليم باعتباره تغيراً في السلوك الفرد هو التربية لذا كان تقويم هذا الجانب من أهم الأمور التي يجب أن يهتم بها معلم اللغة العربية فعن طريق تقويم نمو التلاميذ نحو تحقيق الأهداف التي ينشدها منهاج اللغة العربية يمكن التعرف على الكثير من نواحي القوة والضعف في هذه المناهج كما يمكن التعرف على الكثير من المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في دراستهم لها وبالتالي نستطيع أن نقترح الحلول المناسبة ونتخذ القرارات المفيدة وفقاً للمعلومات التي حصلنا عليها.

ولتقويم نمو التلاميذ في اللغة العربية أنواع متعددة تستخدم في تقدير اكتساب المعلومات وفهمها وإدراك العلاقات بين الحقائق والوصول إلى تعميمات وأجراء المقارنات. إضافة إلى القيم والاتجاهات والمهارات مما تسعى مناهج اللغة العربية إلى تحقيقه.

وفيما يلي أبرز أنواع التقويم:

أ- التقويم القبلي:

يقصد بالتقويم القبلي جمع بيانات عن معلومات التلاميذ ومفاهيمهم ومهاراتهم التي تؤلف متطلبات مسبقة لتعلم جديد أو ما يطلق عليه مكونات الاستعداد التحصيلي وهي على درجة من الأهمية لا تقل عن جمع هذه البيانات بعد التدريس - التقويم الختامي - أن لم تتفوق عليها ذلك أن التعرف على جوانب القوة أو الضعف قبل بدء عملية التدريس يمكن المعلم من المواءمة بين أساليب التدريس ووسائله وبين حاجات التلاميذ وميولهم مما يجعل عملية التعلم أكثر نجاحاً.

وهذا النوع من التقويم الذي يسبق عملية التعليم يهدف إلى معرفة مدى استعداد الطفل للتعلم من النواحي البدنية والعقلية والنفسية والاجتماعية وبالتالي تحديد نقطة البداية التي ننطلق في تعليمنا منها له مادة جديدة ويسمى تقويم الاستعداد Readiness Evaluation.

أما إذا كان الغرض من التقويم القبلي تحديد الصف الذي يجب أن يسجل فيه الطالب إذا كان مستجداً أو منقولاً أو تقدير نوع ومستوى البرنامج التعليمي الذي يتناسب مع قدرات الطالب فهو لأغراض الوضع Plocemeni Evaluation وقد يخدم هذا النوع أغراً إرشادية وتوجيهية.

ب- التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation:

يهدف التقويم التشخيصي إلى تحقيق الأغراض التالية منفردة أو مجتمعة وهي:

1- كشف جوانب الضعف أو جوانب القوة في التعلم التلاميذ.

2- كشف العوامل الخارجة عن البرنامج التدريسي كالمشكلات البصرية أو السمعية التي تحد من القدرات على التعلم.

3- تحديد قدرات الفرد وقابلياته ومهاراته ومعرفته ودرجة تحصيله.

4- تحديد مشاكل التعلم لدى التلاميذ واكتشاف أسبابها ومعرفة دوافعها.

5- المساعدة في وضع خطة علاجية وفقاً للبيانات التي تتأتى من التقويم التشخيصي.

وينصح المعلمون بإجراء التقويم التشخيصي للتلاميذ الذي يقتصر على مادة دراسية أو أكثر بحيث تجزأ هذه المادة إلى أجزاء كثير تغطي جميع المهارات الخاصة التي يمكن أن تندرج تحت مهارات أكثر عمومية. وعندما تقوّم المشكلات التي يعاني منها التلميذ فإذا وجد المعلم ضعفاً لدى تلاميذه في القراءة أو في المفاهيم نتيجة الاختبار التحصيلي الختامي فإنه أي المعلم يقوم بوضع بنود اختباريه مفصلة في كل من هذين الموضوعين أو في كليهما ليشخص بدقة أسباب تلاميذه. وعليه أن يعمل أن أفضل أساليب التقويم التشخيصي هي ما تبين بالتحديد أخطاء التلاميذ في تعلمهم ليصار بالتالي إلى وضع خطة علاجية والتي لا تثمر ما لم تتوافر مجموعة من المعلومات التفصيلية التي تتمخض عن وسائل القياس التشخيصي المتنوعة.

ج- التقويم التكويني Formative Evaluation:

التقويم التكويني من أكثر أنواع التقويم شيوعاً لدى معلمي اللغة العربية الذين يستخدمونه أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة كالشرح والتفسير والمناقشة وتوظيف المهارات وغرس الاتجاهات والأعمال الكتابية وغيرها. حيث يوظف المعلم نتائج هذا التقويم في مراقبة مدى تقدم طلابه ونجاحهم في تحقيق الأهداف التعليمية ومدى استيعابهم للموضوع الدراسي لتصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها وهو يزود المعلمين بمعلومات كافية عن فعالية طرائق التدريس والمواد والوسائل التعليمية التي تستخدموها كما يزود التلاميذ بالتغذية الراجعة Feedback التصحيحة ومن أساليب التقويم التكويني الأسئلة الصفية الشفوية التي يطرحها المعلم أثناء الحصة والامتحانات القصيرة والأنشطة الصفية والأعمال الكتابية وغيرها.

والتقويم التكويني يهدف إلى الوصول إلى قرارات من شأنها تحسين العملية التربوية وإعادة التخطيط لها أو اقتراح خطط بديلة أو إعادة تشكيل الممارسات التعليمية إذ توفرت المعلومات الناشئة عن التقويم التكويني بيئة مناسبة لاتخاذ قرارات تؤدي إلى توجيه نشاط التلميذ وتحسين عوائده.

ولا يهدف التقويم التكويني إلى تقرير منزلة الطالب أو تحديد مستواه التحصيلي النهائي أو وضع علامات له أثناء سير عمله التدريسي وقد يستخدم تحقيق هذه الأهداف رغم أنها ليس من أغراضه الأساسية.

د- التقويم الختامي Summative Evaluation:

يستخدم هذا النوع من التقويم في ختام برنامج تعليمي أو نهاية الوحدة التعليمية لقياس مقدار ما تحقق من الأهداف التدريسية ولإصدار أحكام تقويمية على مقدار النجاح الذي تحقق ومن الأمثلة على ذلك تقويم مستوى أداء تحصيل التلميذ في اللغة العربية ووضع العلامات أو منح الشهادات المبنية على نتائج الامتحانات التي يجريها المعلمون في نهاية الشهر أو في نصف الفصل عند نهاية تدريس وحدة تعليمية معينة وترصد نتائجها في دفتر العلامات أو في الجداول المدرسية تمهيداً لترفيع التلاميذ أو تقرير رسوبهم أو إعطائهم شهادات تبين مقدار إنجازاتهم كما يمكن أن يستخدم في تقويم التعلم أو البحث عن فعالية منهاج ما أو مادة دراسية أو خطة تربوية معينة.

والتقويم الختامي أشمل وأعم وأطول من التقويم التكويني ويمكن الاستفادة من نتائجه في المستقبل عند التخطيط لمشروعات تربوية جديدة ويدور عادة حول العموميات ويتألف من أسئلة هي عبارة عن عينات ممثلة للأهداف وأجزاء المادة بينما يجب أن تضم أسئلة الاختبارات التكوينية النقاط المهمة جميعها لا عينة ممثلة لها.

هـ- تقويم تقدم التلميذ Progress Evaluation:

ويتناول جوانب التقدم التي أحرزها التلميذ وكذلك الصعوبات التي يعاني منها ويتيح للمعلم اعلام ذوي العلاقة بالكفاءات الخاصة التي اكتسبها التلميذ بمستوى مقبول من الإتقان وكذلك المهارات الخاصة التي يعاني فيها درجة من الصعوبة ومقارنة أدائه بمستوى أداء الصف في موضوع دراسي معين أو مقارنة أدائه بمستوى الأداء المتوقع منه في ضوء ما أمكن التوصيل إليه من معرفة عن إمكاناته واستعداداته للتعلم المدرسي.

ويتثمل تقويم التقدم في التقويم التكويني سالف الذكر وتقويم التعلم الذاتي كالتعليم الفردي والتعليم المبرمج والرزم التعليمية حيث تتضمن هذه الأنماط التعليمية تقويماً قبلياً وآخر بعدياً واختبارات ذاتية والتي تهدف إلى مساعدة التلميذ في مراقبة تقدمه في التعلم وأخر بعدياً واختبارات تكوينية يطبقها المتعلم بنفسه على نفسه كلما قطع مرحلة دراسية معينة وعليه أن يقرر من خلال الاختبارات إذا كان قد أتقن الهدف أم لا.

وهناك مفاهيم أخرى تتردد كالتقويم التحصيلي الذي هو في حقيقة الأمر أما أن يكون تقويماً ختامياً يجري في نهاية الفصل أو نهاية العام الدراسي بغرض وضع علامة للطالب تبين مقدار تحصيله وأما أن يكون تقويماً تكونيناً يستخدم لتقويم التحصيل في الحصة أو في الوحدة الدراسية.

وتلعب الاختبارات التحصيلية Achievrmrnt Tests دوراً مهماً نظراً لكثرة استخدامها في المدارس وأهميتها التربوية في مجال التحصيل الدراسي وتشمل الاختبارات المقالية Essay Tests والاختبارات الموضوعية Objective Tests والاختبارات المقننة Standardized Tests.

كما يمكن أن تصنف عملية التقويم من حيث الجهة التي تشرف عليها كالتقويم الداخلي Intemal Evaluation حيث تقوم المدرسة كمؤسسة مثلاً ببناء أدوات التقويم لجمع البيانات عن إحدى فعالياتها ومعرفة مدى ما تحقق من أهدافها في هذا الشأن أما التقويم الخارجي Extemal Evaluation فتكلف جهة من خارج المؤسسة بتقويم برنامج أو أسلوب تدريس أو منهاج معين أو مشروع تربوي وفقاً لمعايير تضعها تلك الجهة وتبني أدوات القياس وفقاً لها كما هو الحال في الولايات المتحدة وبعض البلدان الأوروبية.

أساليب التقويم:

تحتوي معظم موضوعات مواد اللغة العربية أنواعاً عديدة من الأهداف التعليمية والتي تحتاج إلى تقويمها إلى أساليب متنوعة تقيس أداء التلاميذ واستجاباتهم للمواقف التعليمية المختلفة فقد يجد المعلم نفسه مضطراً إلى اعتماد الملاحظة المباشرة لتقويم سلوك التلاميذ الاجتماعي ويلجأ في مواقف أخرى إلى استثارة استجابات شفوية لأسئلة يطرحها في اختبار شفوي قصير أو يعتمد تصحيح أعمالهم الكتابية لإصدار أحكام تقويمية أما الاختبارات الكتابية فتعد أكثر أساليب التقويم فاعلية وأوسعها انتشاراً.

وبالإجمال فإن المعلم الناجح يستخدم أساليب متنوعة لضمان صحة التقويم وشموله، ومن هذه الأساليب:

أ- الملاحظة:

تعد الملاحظة من الأساليب المهمة في تقويم تعلم التلاميذ في مواد اللغة العربية ذلك أن البرامج التعليمية في هذه المواد تمتاز بتنوع الأهداف والخبرات التعليمية وتكثر فيها أنماط السلوك التي يمكن تقويمها بالملاحظة كمهارات الكتابية والتخطيط للعمل وجمع المعلومات وحل المشكلات واتجاهات التلاميذ وميولهم وقدرتهم على التكيف الاجتماعي.

والملاحظة الهادفة وسيلة تقويمية فاعلة تحتاج من المعلم تحري الموضوعية في إصدار الأحكام وترتيب المواقف السلوكية وتحديد المعايير المقبولة فيها ثم استخدام لغة وصفية صحيحة لتسجيل الملاحظات عن سلوك التلميذ في هذهِ المواقف على ضوء الأهداف والمعايير التي حددها المعلم مسبقاً.

ويمكن أن يلاحظ المعلم عند قيام التلاميذ بالأنشطة التعليمية المختلفة في دروس اللغة العربية قدرة كل تلميذ على الفهم والاستيعاب إدراك العلاقات والتفسير والتحليل والمشاركة في الأنشطة الجماعية والتعاون مع الآخرين ومدى احترام الآراء الآخرين.

ولا يستطيع المعلم أن يلاحظ سلوك تلاميذ الصف جميعاً ولكنه يستطيع تقسيمهم إلى مجموعات ويكون هناك عدد من فترات الملاحظة القصيرة نسبياً بحيث تقع في أيام مختلفة لعدة تلاميذ بدلاً من أن يكون هناك فترة واحدة واختيار المعلم لعينات من جوانب السلوك بحيث تكون أكثر تمثلاً وتنظيم سجلات الملاحظة المتكررة سيجعل نتائج الملاحظة أكثر ثباتاً.

وحتى تكون الملاحظة مفيدة ومثمرة ينبغي أن تكون دقيقة شاملة لجوانب السلوك الأساسية التي ستكون موضع التقويم وأن يتضمن تسجيل الملاحظات نواحي النمو الإيجابية والسلبية وأن يتصف الملاحظ بالتروي في جمع المشاهدات وإصدار الأحكام.

ب- الاستفتاء:

تعد الاستفتاءات من وسائل القياس المناسبة لجمع الحقائق والمعلومات عن نشاط

التلاميذ وخبراتهم والصعوبات التي تواجههم بحيث يعد المعلم مجموعة من الأسئلة الواضحة عن إحدى الصفات التي يريد قياسها وذلك حسب طبيعة الاستفتاء والغرض منه ويطلب من التلاميذ أو من المعلمين أو من أولياء الأمور أو من غيرهم الإجابة عنها بحرية تامة.

ويحتاج الاستفتاء إلى كثير من المهارة والدقة في التخطيط حتى تأتي نتيجته صادقة في تقويم سلوك تلاميذ واتجاهاتهم وقيمهم واهتماماتهم.

ج- المقابلات الشخصية:

وهي من أسرع الطرق وأيسرها في الحصول على مزيد من المعلومات عن الطالب وحاجاته وخبراته واتجاهاته وغيرها من البيانات التي يحتاجه المعلم للحكم على هذا الطالب وتوجيهه وتهيئة ظروف تعليمية أفضل له.

ويشترط لنجاح المقابلات الشخصية أن تتم في جو طبيعي ديمقراطي ودي متحرر من الرسميات يشعر فيه الطالب بالطمأنينة فتحدث بصراحة وصدق عن مشكلاته أو الصعوبات التي يعاني منها وعلى المعلم أن يصغي جيداً وأن يقود المقابلة نحو الهدف المنشود ومن مميزات المقابلة أنها تتيح الفرص لتفاعل الحي المباشر بين المعلم والتلميذ كما أنها تتيح للمعلم التعرف على أراء متنوعة في وقت قصير.

ويرى بعض المربين أن المقابلة الجماعية تحقق من الفوائد ما يفوق أحياناً المقابلة الفردية إذا تتيح للمعلم مقابلة عدد أكبر من التلاميذ في وقتاً أقل كما إنها تشجعهم على المناقشة الفاعلة ويجاب عن الأسئلة وتعطيهم وقتاً أطوا للتفكير يضاف إلى ذلك أنها لا تحتاج إلى كتابة تقرير مطول كما يحدث في المقابلة الفردية.

د- تحليل أعمال التلاميذ الكتابية:

يعتبر تحليل أعمال التلاميذ الكتابية تحليلاً دقيقاً ناقداً من الوسائل الرئيسة في تقويم تعلم التلاميذ مواد اللغة العربية وتشمل هذه الأعمال التقارير والمقالات واعداد الملخصات، وغيرها من الأعمال الكتابية التي تساعد في تحقيق أهداف التدريس اللغة العربية.

وتعد هذه الأعمال الكتابية من مطالب التدريس الفعال في مواد اللغة العربية وهي من الوسائل المهمة في تقويم نتائج التعليم والتعلم في هذه المواد هذا بالإضافة إلى قيمتها التعليمية الكبيرة إذا ما أحسن المعلم اختيارها ووجه تلاميذه في أدائها إذ أن ذلك يساعدهم في استيعاب المعلومات والمفاهيم وفي تنظيم الأفكار وعرضها ويساعد المعلم في الحكم على قدرتهم ودرجة نمو كل منهم وتقدمه نحو الأهداف المنشودة.

ومن المستحسن أن يحتفظ المعلم بعينات من أعمال التلاميذ الكتابية بعد أن يقوم بتحليلها ونقدها ويستفيد منها في تعرف أولياء الأمور على درجة تقدم أبنائهم من خلال الاجتماعات التي تعقد بين المعلمين والأباء كما يمكن أن تعرض على ذوي العلاقة من المسؤولين والتربويين للاستفادة من خبراتهم التربوية في نقد وتحليل هذه الأعمال والتعرف على المستوى الذي حققه التلاميذ.

هـ- الاختبارات:

وهي أهم أدوات التقويم الشائعة بين معلمي اللغة العربية في تقويم الأهداف التدريسية التي تتصل بتعليم وتعلم هذه المواد.

ويعرف الاختبار بأنه إجراء منظم يهدف إلى قياس عينة من سلوك التلاميذ للتأكد من بلوغهم الأهداف المحددة وذلك عن طريق وضع مجموعة من فقرات الأسئلة التي يجيب عنها التلاميذ فتظهر معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم أو ميولهم أو غير ذلك مما يرغب المعلمون في قياسه عند بناء الاختبارات أو عند إعدادها.

وعلى ذلك فالاختبارات بمختلف أشكالها تصمم أساساً لقياس نواتج التعليم الصفي في المواد الدراسية كافة وهي من أكثر الأساليب ملائمة لهذا القياس وطالما أنها تحتل هذه الأهمية في التقويم المدرسي استعمالاً وممارسة ينبغي أن يجعلها المعلمون عملية مستمرة بحيث تكون جزءاً من مختلف المواقف التعليمية.

ويجدر بالمعلم عند أعداد الاختبارات أن يقوم بمراجعة الأهداف التعليمية التي حددها مسبقاً وأن يتأكد من حسن تمثيل فقرات الاختبار لمحتوى المادة الدراسية وأن

تكون أدوات القياس مناسبة لتحقيق أغراض الاختبار وأن يحدد المعلم كيفية استخدام وتفسير النتائج التي تتمخض عن الاختبار.

وفيما يلي بعض الإرشادات التي تسهل على المعلم أعداد اختباراته:

1- اختيار مجموعة من الأسئلة بوضوح تام لا تعقيد فيها ولا غموض ولا يحتمل أسلوب صياغتها تأويلات مختلفة تساعد التلميذ على فهم المقصود بالسؤال على نحو سهل ومباشر.

2- كتابة الأسئلة بعد صياغتها وإعادة ترتيبها بحيث تبدأ بالأسهل وتتدرج نحو الأصعب مما يشجع التلاميذ على فهم المقصود بالسؤال على نحو سهل ومباشر.

3- دراسة الأسئلة بعد صياغتها وإعادة ترتيبها بحيث تبدأ بالأسهل وتتدرج نحو الأصعب مما يشجع التلاميذ ويوفر لهم الراحة النفسية فيقبلون على الامتحان في ثقة واطمئنان.

4- تحديد الأسئلة لا سيما المقالية منها بطريقة تمكن التلاميذ من تنظيم أفكارهم ومعلوماتهم ومن صياغة واجباتهم على نحو منطقي سليم خاصة وأن الاختبارات نفسها هي إحدى وسائل التعلم.

5- وضع أسئلة الاختبار بمستوى معين من الصعوبة بحيث يتاح للطالب العادي الحصول على ما نسبته خمسين في المائة من العلامات القصوى المقررة للاختبار.

6- وضع علامة لكل سؤال على أساس ما بين الأسئلة من تفاوت في أهمية النتائج التعليمية التي يقيسها كل سؤال من أسئلة الاختبار.

استخدامات التقويم:

يذكر المختصون في التقويم ثلاثة استخدامات رئيسة للتقويم التربوي هي:

1- القرارات الإدارية.

2- قرارات منهجية وتعليمية - تعلمية.

3- قرارات تتعلق بالإرشاد والتوجيه التربوي والمهني.

مجالات التقويم

يتطلب التقويم الشامل للمنهج إعطاء اهتمام بالجوانب الآتية:

أولاً- تقويم الأهداف:

يعتبر تقويم الأهداف جانباً رئيسياً من جوانب التقويم التربوي، ويتم تقويم الهدف على عدة مستويات منها:

- علاقة الهدف بالتلميذ والمجتمع وطبيعة المادة.
- مدى إجرائية الهدف أو تخصيصه.
- تصنيف الأهداف وترتيبها.
- مدى وضوح الهدف.
- كيفية تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو.
- مدى شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة.

وتكمن الغاية الرئيسة لتقويم الأهداف في التعرف إلى ما كان منها غير مجد لنمو التلاميذ، أو غير مرتبط باحتياجات المجتمع، أو غير متمش مع تطور المعرفة والاتجاهات العلمية المعاصرة وذلك للعمل على استبعادها أو تعديلها.

ثانياً- تقويم المنهج:

يمكن الاستفادة من تقويم المنهج في تطويره وتحسين عملية التعلم باعتبار أن المنهج هو في الأساس خطة لمساعدة التلاميذ على التعلم، وعند القيام بعملية تقويم المنهج لابد من الاهتمام بالإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل اختيرت الإمكانية التربوية لوضع محتوى المنهج بمستويات نمو التلاميذ؟
- ما مدى ضرورة وأهمية المحتوى المقترح، وما مدى منطقية التسلسل فيه؟
- ما مدى مراعاة المحتوى المقترح للفروق الفردية بين التلاميذ؟
- ما الأنشطة التي ستستخدم في تقويم النتاجات التعلمية لهذا المنهج؟
- ما مدى الاستفادة من البيئة كمصدر للخبرات في المنهج؟

- ما مدى شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك في المجالات الإدراكية والانفعالية والنفسحركية؟

ثالثاً–تقويم عمل المعلم وأسلوب تدريسه:

أكدت مختلف الاراء على أن هناك ثلاثة معايير تتعلق بتقويم عمل المعلم وهي:

1- الطريقة التي يستخدمها المعلم :

حيث يقيم سلوك المعلم بالنسبة لبعض المستويات من الإنجاز أو بالنسبة لمجموعة من الأعمال التعليمية التي يفترض فيها أن تكون مرتبطة بالعمل التعليمي الفعال، وعليه فيمكن وصف عمل المعلم أو تقديره في ضوء العوامل الآتية:

أ- طريقة المعلم في بناء الموقف التعليمي.

ب- درجة ونوعية الاستجابات الآتية من التلميذ إلى المعلم أو من المعلم للتلميذ.

ج- تحليل سلوك المعلم بمختلف الأساليب، كمقابلة أنماط السلوك التي يكون مركزها المتعلم، أو استخدام مختلف المعايير النفسية لتقدير سلوك التلميذ في غرفة الصف.

2- خصائص المعلم:

ويتعلق هذا المعيار بمختلف المميزات الشخصية كالذكاء وصفات الشخصية للمعلم، وتستخدم وسائل التقدير وقوائم المشاهدة والتقارير المتضمنة للأحكام والانطباعات التي لها علاقة بالتعليم.

3- الإنتاج (التغير في سلوك التلميذ):

هذا المعيار يحظى باهتمام أكبر من المعيارين السابقين، ويخضع لدراسة منظمة، ويتم تقدير عمل المعلم أو سلوكه التعليمي في ضوء هذا المعيار وفق نتائج العمل التعليمي وليس على العمل نفسه، وهو يمثل عملية اختبار للفرضيات المتعلقة بالتعلم، والكفاءة التعليمية يمكن أن تقدر في إطار يكون أكثر ملائمة للوظيفة التعليمية، ولا يخفى أن إدراك المعلم للتغيرات التي يريد أن يحققها في تلاميذه يسهل عليه التعامل مع جوهر العمل التعليمي.

رابعاً: تقويم نمو التلاميذ

ويقصد به الحكم على مدي تقدمهم نحو الأهداف المراد تحقيقها في المجالات المختلفة من معرفية وانفعالية ونفسحركية، وتقويم هذا الجانب يعتبر من أهم الأمور التي يجب أن تهتم بها عملية التقويم نظراً للفوائد الكثيرة التي تنتج عنه، ومن أبرز هذه الفوائد:

- تقدير مدى فاعلية التعلم، والمساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة حول ملاءمة وكفاية العمل التربوي والعملية التربوية.
- التعرف إلى الكثير من نواحي القوة والضعف في المنهج، واتخاذ نتائج هذا التقويم كأساس للاستمرار في العمل به، أو السعي لتغييره أو تعديله.
- التعرف إلى نوع الشواهد والأدلة التي يمكن استخدامها على نحو أدق وأوضح في وضع الدرجات والتقديرات وكتابة التقارير عن التلاميذ.
- التعرف إلى المشكلات التي يعاني منها التلاميذ، مما يساعد في اقتراح الحلول المناسبة لها.
- تحديد مستويات التلاميذ في القدرات والاستعدادات، مما ييسر عملية التوجيه والإرشاد ويسهل عملية التعليم والتعلم.

وسائل تقويم نمو التلاميذ: إن نمو التلاميذ يقوم من خلال ناحيتين هما:

الناحية الأولى: تقويم الجانب التحصيلي

يتم تقويم هذا الجانب عن طريق الاختبارات المختلفة، وهذا يتطلب استخدام أكثر من نوع من أنواع الاختبارات، نظراً لتعذر وجود نوع واحد يفي بهذا الغرض، وسوف نعرض هذه الاختبارات بإيجاز:

أولاً- اختبارات المقال:

وسمي هذا الاختبار بذلك لأن الطالب يكتب فيه مقالاً كاستجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال، وهو يستخدم لتقويم الأهداف التربوية التي يكون

التعبير الكتابي فيها مهاً، أما أبرز عيوبها فتتمثل في قصورها عن قياس جميع القدرات، وفي صعوبة تحديد معايير واضحة لأداء الطلاب على أسئلتها وفي ما تتسم به من الذاتية والبعد عن الموضوعية ونحو ذلك.

ثانياً- الاختبارات الموضوعية

وتشمل على عدة أنواع منها:

1. اختبارات الصواب والخطأ:

ولهذه الاختبارات مزايا من أهمها سهولة إعدادها وصياغتها وتصحيحها، وتغطيتها لعينة كبيرة من مفردات محتوي المادة الدراسية. أما أبرز عيوبها فتتمثل في عدم مناسبتها لقياس بعض القدرات الهامة كالتحليل والتمييز وإدراك العلاقات. وفي تشجيع الطلاب على الحفظ والاستظهار والتركيز على الحقائق التفصيلية، وفي ارتفاع درجة ذاتيتها وانخفاض معامل ثباتها بسبب احتمال التوصل إلى نسبة 50٪ من الإجابات الصحيحة عن أسئلتها عن طريق التخمين.

2. اختبارات الاختيار من متعدد:

وهي أن يختار الطالب الإجابة الصحيحة من عدة إجابات موضوعية للسؤال تتراوح في العادة ما بين أربع أو خمس إجابات، ومن أبرز مزاياها تغطيتها لعينة كبيرة من مفردات محتوى المادة الدراسية وسهولة تصحيحها وخلوها من ذاتية التصحيح، وارتفاع معامل الصدق والثبات فيها، وقياسها لقدرات متنوعة، أما أبرز عيوبها فتتمثل في الوقت الكبير الذي يبذل في إعدادها وفي ما يتطلبه بناؤها من مهارة وجهد فني، وإلمام كبير بتفاصيل محتوي المادة الدراسية، وقدرة لغوية عالية، ومراعاة لخصائص نمو التلاميذ والفروق الفردية بينهم وفي قصورها عن قياس القدرات التعبيرية والابتكارية والتقويمية وغيرها.

3. اختبارات التكميل:

ويقصد بها أن يطلب من التلميذ في هذا النوع من الاختبارات إكمال النقص في العبارات المعطاة بوضع كلمة أو كلمات محددة في المسافة الخالية المخصصة لذلك

ويقتصر هذا النوع على قياس القدرة على التعرف أو التذكر، ومن أبرز مزاياها سهولة وضعها وتصحيحها. وتغطيتها لعينة كبيرة من مفردات محتوى المادة الدراسية. وملاءمتها لقياس قدرة التلاميذ على الاستنتاج وربط المفاهيم، أما أبرز عيوبها فتتمثل في تشجيعها على الحفظ والتركيز على الحقائق التفصيلية، وفي احتمال لجوء التلاميذ إلى التخمين في الإجابة عن أسئلتها، وفي سماحها بدرجة من الذاتية في التصحيح.

4. اختبارات الترتيب:

ويقصد بها أن يطلب من التلميذ أن يرتب مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الأحداث وفقاً للحجم أو التتابع أو الأهمية.

5. اختبارات المقابلة (المزاوجة):

يتكون هذا النوع من الاختبارات من قائمتين من الكلمات أو العبارات، تمثل إحداهما المثيرات، وتمثل الأخرى الاستجابات، ويراعى أن يكون عدد الاستجابات أكبر من عدد المثيرات ويطلب من التلميذ أن يقابل بين كل مثير في القائمة الأولى والاستجابة التي تناسبه في القائمة الثانية. وهذا النوع يؤكد تأكيداً كبيراً على الحقائق وتذكرها، ومن أبرز مزاياها سهولة إعدادها وتصحيحها، وقلة اللجوء إلى التخمين في الإجابة وملاءمتها لقياس القدرة على تذكر الحقائق والتفاصيل والتصنيفات والقواعد الإجرائية وإدراك العلاقات بين المفاهيم. وأما أبرز عيوبها فتتمثل في تأكيدها الزائد على الحقائق وتذكرها، وفي قصورها عن قياس بعض القدرات العقلية كالبرهنة والقياس.

ويمكن تلخيص أبرز مزايا وعيوب الاختبارات الموضوعية فيما يأتي:

❖ **أبرز المزايا:**

- أنها اقتصادية في الوقت والجهد من حيث الإجابة عن أسئلتها أو تصحيحها.
- أنها تغطي معظم مفردات محتوى المادة الدراسية.
- أنها تكون على درجة كبيرة من الصدق والثبات والموضوعية إذا بنيت على أسس سليمة.

❖ **أبرز العيوب:**

- أنها تشجع على مذاكرة الموضوعات بصورة مجزأة، مما يحول دون النظرة المتكاملة لها.
- أنها تحتاج إلى جهد كبير في بنائها وصياغة أسئلتها، وفي مراعاة تحقق معايير الصدق والثبات والموضوعية فيها، وفي إعداد أوراق الإجابة ومفاتيح تصحيحها.
- أنها تهتم بتحصيل المعلومات أكثر من اهتمامها بقياس العمليات العقلية العليا والتفكير الناقد، وعمل الموازنات، والوصول إلى تعميمات: ونحو ذلك.
- أنها تتيح للطلاب إمكانية تخمين بعض الإجابات، والاستدلال على صحة الإجابة أو خطئها من بعض الألفاظ الواردة في السؤال، أو من طريقة صياغته.

ثالثا: الاختبارات الشفوية:

يستخدم هذا النوع من الاختبارات لبلوغ أهداف معينة من أبرزها ما يأتي:

- الحكم على مدى فهم التلاميذ للحقائق ومدى قدرتهم على معالجة المواقف المستجدة.
- تقويم المهارات الشفوية كالقدرة على القراءة والقدرة على المحادثة بلغة أجنبية.
- التعرف إلى سمات معينة تتعلق بالعنصر الشخصي، كفهمنا لشخصيات التلاميذ الذين نقومهم، وشعورنا نحوهم، ونحو ذلك.

ولكي تنجح في تحقيق أهدافها المتوخاة منها لابد لها أن تكون أسئلتها واضحة ومناسبة للتلاميذ ومثيرة للتفكير، ومن أبرز المآخذ عليها أن إعدادها يستغرق وقتاً ليس بالقليل، كما أن تنفيذها يستغرق وقتاً طويلاً إذا كان عدد المفحوصين كبيراً.

رابعا: الاختبارات العملية:

وهي تقيس الأداء العملي للطلاب كاختبار الطباعة على الآلة الكاتبة واختبارات الترجمة واختبارات الأداء الموسيقي، والتجارب العملية والتدريبات الرياضية ونحو

ذلك، ومن المفيد أن يوضع دليل لتقدير الدرجات، وأفضل أسلوب لإجرائه هو أن يلاحظ الأداء مع التركيز على عمليات محددة وطرق معينة في العمل، ومن أبرز مزايا الاختبارات العملية أنها تعتبر أكثر صحة من الاختبارات التحريرية العادية فقد تبين عند اختبار طلبة تعلموا إصلاح الآلات أن المتفوقين في الاختبار التحريري لم يكونوا متفوقين في الأداء العملي في الورشة.

أما أبرز عيوبها فإنها في أغلب الأحوال كثيرة التكاليف، وتستغرق وقتاً طويلاً، وفي بعض الحالات تكون غير عملية.

خامساً- الاختبارات المقننة:

ويقصد بها اختبارات التحصيل الموضوعية، والتقنين يعني أن الاختبار يعني زن الاختبار قد أعطي لعدد كبير من الطلاب، وجرب عدداً من المرات حتى وصل إلى صورة تتوافر فيها كل الشروط والخصائص التي تتمثل في الاختبار الجيد وهي:

- أن تكون مادة الاختبار أو محتواه محددة تحديداً كافياً.
- أن تكون كل من طريقة إعطاء الاختبار وطريقة تصحيحه واضحة ومحددة تحديداً كافياً.
- أن يشتمل الاختبار على معايير تعين على تفسير نتائجه، وأن يرفق معه دليل يوضح غرضه واستخداماته، ويصف طريقة إعداده وطريقة تصحيحه.

ومن أبرز فوائد هذا النوع من الاختبارات أنه يساعد في:

- الحكم بصورة أكثر صدقاً وموضوعية على تحصيل فئة من التلاميذ في محتوى ما.
- مقارنة تحصيل التلميذ بالمتوسط العام لتحصيل زملائه، مما يساعد في بيان موقعه بالنسبة لهم.
- مقارنة تحصيل التلميذ أو فئة من التلاميذ بتحصيل فئات أخرى في مدارس أخرى، بالاستناد إلى المعايير التي ترفق مع هذه الاختبارات.
- الحكم بموضوعية أكبر على فعالية التعلم والتعليم الصفيين.

وللاختبارات المقننة عيوب من وجهة نظر الدكتور ريان منها:

1- أنها تهتم ببعض أهداف المدرسة، ولا تتوافر في الاختبارات المقننة النتائج المدرسية الهامة كالاعتماد على النفس وتوجيه الذات والتعاون مثلا.

2- أنها لا تقوم البرامج التي تتبعها مدرسة معينة تسد حاجات محلية إذ تقيس فقط المادة التي تهتم بها المدارس بصفة عامة.

3- تستخدم الاختبارات غالباً دون اعتبار أن تلاميذ بعض المدارس أعظم استعداداً من غيرهم في مدارس أخرى، وليسمن المعقول أن نتوقع من التلاميذ في كل مدرسة على انفراد أن يحققوا ما حققته الجماعة المستخدمة في تقنين الاختبار.

سادسا: تقويم النمو الشخصي والاجتماعي:

لكي تحقق المدرسة أحد أهدافها الرئيسية وهو النمو المتكامل للتلميذ فلابد لها أن تهتم بنواحيه الشخصية والاجتماعية ومن أبرز الأساليب المستخدمة في تقويم نموه الشخصي والاجتماعي ما يأتي:

1- **الملاحظة:**

وهي تستخدم لملاحظة سلوك التلاميذ وتسجيل استجاباتهم وما ينطقون به من عبارات في المواقف الاجتماعية، كما تستخدم لتمكين المعلم من جمع البيانات عن تلاميذه أثناء وجودهم في الصف أو قيامهم بالنشاطات المختلفة، ومن أهم أنواع الملاحظة ما يأتي:

أ) الملاحظة غير المشاركة للمعلم:

وتكون بقيامه بالتجول في ساحة المدرسة والاستماع إلى أحاديث تلاميذه، وملاحظة ما يظهر على وجوههم من انفعالات.

ب) الملاحظة المشاركة للمعلم:

وتكون بمشاركته لتلاميذه في تخطيط وتنفيذ الأنشطة والعمل، ويسجل ملاحظاته

عن كل تلميذ أولا بأول في بطاقة خاصة دون أن يتسرع في إصدار الأحكام نتيجة لملاحظة التلميذ في موقف معين.

ج) الملاحظة المنظمة للمعلم:

وتستخدم في دراسة سلوك تلميذ تحتاج تصرفاته إلى تتبع ودراسة أعمق، من أجل الكشف عن أسبابها ووضع علاج لها، وهذا النوع من الملاحظة يعرف بدراسة الحالة.

2- **المقابلة الشخصية:**

ويلجأ إليها المعلم لتحقيق الأغراض الآتية:

- التوسع في جمع بيانات ومعلومات عن التلميذ.
- مساعدة التلميذ إذا كان لديه مشكلة خاصة، أو لإظهار خطأ قد وقع فيه.
- توثيق الصلة بينه وبين التلميذ، حين يرى أن هذا التلميذ في حاجة إلى المساعدة.

3- **السيرة الذاتية:**

وتسمى أيضا بسجلات الحياة، وتتلخص هذه الطريقة في طلب المعلم من التلميذ أن يكتب قصة حياته أو سجل حياته على أساس أسئلة أعدت بعناية من قبل، على أن تكتب هذه السيرة في مراحل نمو التلميذ المختلفة حتى يتبين المعلم مدى التغير الذي طرأ على حياته، وعلى تفكيره ونفسه.

4- **الاستفتاء:**

وهي طريقة من طرق جمع المعلومات عن مدى التغير الذي حدث في التلميذ نتيجة تعلمه، ويشمل الاستبيان مجموعة من الأسئلة تصاغ بعناية حول جوانب نمو التلميذ وأثر المنهج فيها، ويطلب من التلميذ الإجابة عن هذه الأسئلة.

5- رأي التلاميذ في زملائهم:

ولهذه الطريقة أشكال متعددة منها:

- أن يسأل المعلم التلاميذ فرادى عن رأيهم في زميل لهم، ثم يقوم بتفسير هذه المعلومات بدقة وحذر.
- أن يدون المعلم صفات معينة ويطلب من التلميذ أن يكتب أسماء أقرانه الذين تتوفر فيهم كل صفة من هذه الصفات.
- يقسم المعلم تلاميذ الفصل إلى مجموعات، ويطلب من التلميذ أن يكتب تقريراً مختصراً يشمل نواحي القوة والضعف عن كل تلميذ في المجموعة التي ينتمي إليها.

6- الرسم البياني الاجتماعي (السوسيوجرام):

وهو عبارة عن شكل توضيحي للعلاقات الاجتماعية أو التوافق الشخصي بين التلاميذ يقوم المعلم برسمه لتوضيح هذه الناحية، بعد أن يطلب من كل تلميذ أن يكتب اسمه وأسماء ثلاثة أو أربعة يعتبرهم أفضل من يعملون معه عملاً معيناً، أو يدرسون معه أو يقومون معه بنشاطا ما من النشاطات التربوية، ثم يبين في هذا الشكل أو الرسم موقع كل تلميذ ويرسم أسهماً دالة على الاختيار.

وتتمثل خطوات الدراسة السوسيومترية في الأمور الآتية:

أ- إعداد الاختبار السوسيومتري.

ب- إدارة الاختبار السوسيومتري.

ج- رسم المخطط الاجتماعي أو السوسيوجرام.

د- تفسير المعلومات.

7- مقاييس التقدير المتدرجة أو سلالم التقدير:

وهي عبارة عن أوصاف لبعض الصفات أو السلوكات، ويقوم المعلم بتقدير درجة توفر هذه الصفة، أو السلوك عند التلميذ، وقد يتدرج هذا المقياس على مدى ثلاثي أو

رباعي أو خماسي أو أكثر حسب طبيعة الصفة أو رغبة المعلم (الباحث)، فقد تكون هذه الدرجات ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف، وقد يكتفي بوضع أرقام بدل الكلمات أو وضع تدريجات أخرى مثل: دائما، غالباً أحياناً، لا يحدث.

خصائص التقويم الجيد

1- التقويم يرتبط بالأهداف:

يتصف برنامج التقويم الجيد بارتباطه بالأهداف التربوية التي تم تحديدها لاختيار خبرات المنهج على ضوئها، لكي نبدأ بتقويم المنهج فلابد وأن نتعرف على أهدافها ومستوياتها وأنواعها، إذ بدون ذلك لا يمكن لبرنامج التقويم أن يقوم بالمهام المناط به. فأهداف المنهج هي التي تحدد الخطوات والاجراءات التي يجب أتباعها عند البدء بعملية التقويم، ولما كانت أهداف المنهج غير ثابتة أو جامدة فإن برنامج التقويم تباعاً لا يصل إلى حالة الجمود والثبات، فهو يتغير بتغيير أهداف المنهج ولما كانت أهدف المنهج تتغير بتغير عوامل متعددة مثل التطورات العلمية والمدخلات الثقافية والتجديد الاجتماعي وغير ذلك فان برنامج التقويم يأخذ صورا متعددة طبقا لهذا التغير، فهو عرضة لهذا التغير. فهو عرضة لهذا التغيير المستمر طبقا لما يطرأ على أهداف المنهج من تغييرات وتحسينات. وعلى هذا فان برنامج كل مكان وزمان، بل يكون ملائما للأهداف ومستوياتها وأنواعها. وكذلك أن يراعي التغييرات الوقتية التي تطرأ على أهداف المنهج نتيجة التطوير المستمر في عناصره ومكوناته، وكذلك أن يكون برنامج التقويم مراعيا لطبيعة المجتمع، إذ أن لكل مجتمع أهداف يصبوا إليها ويريد تحقيقها، وبما أن المنهج هو أداة لتحقيق أهداف المجتمع فينبغي أن يراعي برنامج التقويم خصائص المجتمع وأهدافه، فلا يمكن أن نضع برنامج تقويم جيد يقيس أهداف منهج معين في مجتمع ما بحيث يمكن استخدامه في قياس أهداف منهج آخر، وهذا يرجع إلى ارتباط برنامج التقويم بالأهداف وظيفياً وديناميكياً.

يتبعها تعديل في بقية العناصر الأخرى، مما يجعل ذلك تطوير المنهج عملية مترابطة وشاملة.

2- التقويم عملية مستمرة:

إن عملية التقويم لا تقف عند حد معين من تعليم التلاميذ أو تدريسهم، ولا تتصف بالثبات والجمود بل أنها تبدأ قبل وضع أجزاء المنهج ومكوناته إذ أنها تشخص مدى استعداد المتعلمين وتقبلهم لموضوعات معينة بحيث تكون هذه الموضوعات مراعية لخصائصهم ومتطلباتهم، فلا يمكن أن نضع منهاجاً ما دون تحديد لصفات المعلمين ومستويات نموهم، ولذا فان برنامج التقويم يبدأ أول بتقويم الواقع الاجتماعي وتحديد صفاته وخصائصه وكذلك الصعوبات التي وكذلك الصعوبات التي تواجهها وتحديدها من اجل إيجاد العلاج المناسب لها. ومما سبق نلاحظ أن التقويم ليس عملا يبدأ بنهاية العام الدراسي، بل يبدأ قبل وضع المنهج وفي أثناء تخطيطه وتجريبه وتنفيذه بل تتعدى مهام التقويم إلى متابعة المنهج وتحسينه ولما كان المنهج بحاجة إلى تقويم دائم ومستمر من أجل التعرف على نواحي القوة والضعف فيه، وإيجاد العلاج الملائم لنواحي الضعف سواء كان ذلك في أهدافه أو في الطرق والوسائل التي يستخدمها المعلم لتحقيقها، أو في سلوك التلميذ ونشاطه أو غير ذلك من العناصر والمكونات التي يشملها المنهج فأن ذلك يحتم على برنامج التقويم أن يكون مستمراً على المنهج جانباً إلى جانب في كل خطوة من خطوات تخطيطه وتنفيذه، فمعرفة نواحي القوة والقصور في كل خطوة من الخطوات العلمية والتعليمية يتطلب أن يكون التقويم ملازما ومسايرا مع تحديد الأهداف والاختيار المحتوى وتنظيمه وتطبيقه وكذلك التعرف على أثر المنهج في الخرجين لتحسين نوعياتهم بحيث يكونوا قادرين على تلبية متطلبات قطاع العمل والإنتاج في جميع المجالات التي يحتاجها المجتمع ويرى أنها ضرورية لتقدمه وتحسين مستواه.

3- التقويم عملية تعاونية:

لم يعد تقويم نمو التلميذ حكرا في يد المعلم، وأن تقويم المعلم حكرا في يد مدير المدرسة أو المشرف التربوي، وأن تقويم المدرسة ونشاطها حكرا في يد السلطة الرسمية المشرفة على التعليم بل عملية التقويم تعاونية يشترك فيها كل من التلميذ والمعلم والمدير والموجه التربوي وغيرهم، كما أن المنهج الدراسي بمفهومه الحديث لا

يقتصر على خبراء المادة العلمية بل يدع المجال للخبراء في المادة العلمية ورجال التربية ورجال الدين والمشرفين والمدراء والمدرسين والتلاميذ وأولياء الأمور وغيرهم ممن لديه اهتمام بأوضاع التربية والتعليم في المشاركة الفعالة في بناء المنهج وتقويمه.

أما عن دور التلميذ في عملية التقويم، فينبغي أن نشجعه على ممارسة عملية التقويم سواء في تقويم ذاته أو اشتراكه في تقويم المنهج بإشراف المدرسة، إذ أن تقويم التلميذ لنفسه بنفسه يجعله أكثر استقلالا في تقدير مدى تقدمه وما حققه من نمو خلال مشاركته الفعلية في العملية التعليمية، الأمر الذي يساعده على تحسين أدائه وتصحيح مساره بنفسه دون الالتجاء إلى من يساعده في ذلك، نظرا لمعرفته بأدائه وسلوكه أكثر من غيره، وتحديده الدقيق لمواطن الضعف أو الوهن الذي إذا لم يجد له العلاج المناسب والسريع فإنه سوف لا يستطيع التقدم نحو أهدافه التي يريد تحقيقها والوصول إليها، أما دوره في تقويم المنهج فان التلميذ معنى بالمقررات الدراسية التي يتعلمها، فلا بد وأن يأخذ برأيه فيما يدرسه وأن يبدى وجهة نظره في الطرق والوسائل المستخدمة في تعليمه، وأن يشترك في تحديد الأهداف التي تتعلق بموضوع معين، وإتاحة له الفرص لاختيار الأنشطة التي يرى أنها مناسبة لقدراته وميوله واتجاهاته، وتشجيعه ليس فقط على تقويم نفسه بل ينبغي تشجيعه على تقويم معلمه في قدراته على اختيار واستخدام الطرق والوسائل المناسبة أثناء عملية التدريس، ومهاراته في طرح أسئلة مناسبة وغير ذلك.

أما المعلم فإنه يلعب دوراً هاما واساسيا في عملية التقويم إذ أنه أقرب من غيره على فهم التلاميذ، مما يجعله يدرك المشكلات والصعوبات إلى تواجههم وتحول دون تقدمهم نحو أهداف المنهج، كما أنه بحكم وظيفته يستطيع أن يتعرف على ميول تلاميذه واتجاهاتهم، وأي الموضوعات التي تثير اهتماماتهم؟ وأي الموضوعات التي ينبغي تعديلها أو تغييرها؟ وما هي أدوات التقويم التي يمكن أن تستخدم في تقدير مدى فاعلية التعلم؟ وكل ذلك من أجل تعديل المنهج وتطويره، وكذلك تحسين العملية التدريسية. فإذا أتاح لتلاميذه الفرص للمشاركة في تحديد أهداف الدرس ورسم الخطط التدريسية وتقويم النتائج، فإن ذلك يجعل التلاميذ يشعرون بأن ما يقومون به

نابغا من ذاتهم وأنه ليس مفروضا عليهم من سلطة عليا، الأمر الذي يزيد من إقبالهم وتوجههم نحو تعلم موضوعات أخرى بدافعيه وحماس.

بالحقيقة أن رجال الإدارة المدرسية والمعلمين عليهم مسؤوليات كبرى تجاه تلاميذهم، ولكنهم بدون تعاون الآباء معهم لا يستطيعون تلبية القدر البسيط من حاجات التلاميذ والآباء باعتبارهم مسؤولين عن سلوك أبنائهم خارج المدرسة، ولذلك يجب أن تعني المدرسة بآراء أولياء الأمور فيما تقدمه من خبرات تعليمية، وذلك عن طريق الاتصال بهم اتصالا وثيقا، وكتابة التقارير إليهم من أجل إرشادية وتوجيه أبناؤهم نحو الأهداف المرغوب فيها.

4- التقويم عملية علمية:

نعني بذلك أن تتوفر في عملية التقويم جميع البيانات اللازمة لتحديد مشكلات المنهج بدقة ووضوح، والتأكد من صدق المصادر التي تم جمع المعلومات والبيانات بواسطتها وتحليل وتفسير تلك البيانات بواسطتها، وتحليل وتفسير تلك البيانات والمعلومات للوصول إلى قرارات وأحكام تناسب المشكلة موضوع الدراسة ثم وضع خطة لتنفيذ هذه التقرارات والأحكام من أجل متابعة أثر هذه القرارات والأحكام على تعديل المنهج وتطويره، فالأسلوب العلمي في حل المشكلات ينبغي أن يستخدم في حل المشكلات التي تواجهه سواء تخطيطه أو تنفيذه أو متابعته، ويتطلب الأسلوب العلمي في حل مشكلات المنهج أن تكون أدوات تقويم المنهج صادقة وموضوعية وثابتة، فلا يمكن أن نحصل على معلومات وبينات تتصف بالدقة والوضوح إلا إذا توفر في أدوات التقويم الأسس العلمية من صدق وموضوعية وثبات فبقدر ما تكون البيانات والمعلومات المستحصلة من أدوات التقويم قريبة من الموضوعية والصدق والثبات بقدر ما تكون الأحكام والقرارات التي تتمخض عن تلك المعلومات والبيانات قريبة من الصحة والعلمية.

والصدق: يعني أن تقيس أدوات التقويم فعلا لما وضعت لقياسه، أي بمعنى أن تقيس الصفة أو الخاصية التي أردنا أن نقيسها في سلوك التلميذ وأنها لا تقيس أي شيء آخر، فإذا أردنا أن نقيس قدرة التلميذ على جمع الأعداد الصحيحة، فينبغي أن

تقيس أداة التقويم الصفة أو الخاصية التي وضعت من أجلها فأنها في هذه الحالة نقول إن هذه الأداة صادقة، وفي حقيقة الأمر أن الصدق لا يتوفر في درجة عالية في بعض أدوات التقويم التي تقيس أهداف وجدانية شعورية، إذ أن مثل هذه الأهداف تكون غير ملموسة وغامضة، ولا يمكن ملاحظتها في سلوك التلميذ بسهوله ويسر الذي بدوره يفرض علينا تحديد مثل هذه الأهداف بدقة ووضوح وترجمتها إلى أنماط سلوكية يمكن ملاحظتها ومشاهدتها بطريقة تكشف لنا عن صدق أداة التقويم في قياس الأهداف التي وضعت من أجلها .

والموضوعية: تعني أن لا يكون للمقوم أي تدخل في الحكم على صواب أو خطأ- إجابات التلاميذ على أسئلة الاختبار أو المقياس بحيث لا تختلف الدرجة التي يعطيها المقوم على إجابة التلميذ فيما لو قام مقوم آخر بصحيح نفس الإجابة على تلك الأسئلة أي أن درجة التلميذ تأخذ نفس التقدير حتى لو تغير المصحح أو المقوم، ولعل أحد الفروق الأساسية التي تميز العلوم الطبيعية عن العلوم الإنسانية هو إمكانية الحصول على معلومات يصعب تحقيق نفس الشيء في العلوم الإنسانية، ومع ذلك فأن التقدم مستمر في بناء مقاييس نفسية وتربوية تتوافر لها عوامل الصدق والثبات والموضوعية.

والثبات: يعني أن تعطي أداة التقويم نتائج مطردة فيما لو طبقت مرة ثانية على نفس التلاميذ بحيث تكون مرات التطبيق أو الإجراءات متقاربة حتى لا يحدث تعلم يؤدي إلى تغيير النتائج المستحصلة من أداة التقويم أي أن أداة التقويم في المرة الأولى تعطي نتائج متسقة مع النتائج المستحصلة من نفس الأداة في المرة الثانية بحيث لا يرجع ذلك الاتساق إلى اخطاء المصادفة أو الملاحظة أو التطبيق، ولا نقصد من ذلك أن تكون جميع التلاميذ في مستوى واحد من الإنجاز أو التحصيل بل نعني أن التباين أو الفروق الفردية بين التلاميذ عند تطبيق الأداة في المرة الأولى يكون نفس التباين أو الفروق الفردية في المرة الثانية، وذلك نستطيع أن نقول إن أداة التقويم تقيس الصفة أو الخاصية التي وضعت من أجلها، ولا يرجع ذلك التباين أو الفروق الفردية إلى وجود عوامل خارجية ليس لها علاقة بموضوع القياس، كما أن عامل الصدق يرتبط بعامل الثبات ارتباطا وثيقا ويعزى ذلك إلى اعتماد كل منهما على معامل الارتباط، الأمر الذي يساعدنا في التنبؤ بثبات المقياس عن طريق معرفة صدقه.

5- التقويم يستخدم أدوات متنوعة:

ولما كان المنهج يتناول جميع جوانب نمو التلميذ، فإن أهدافه تأتي متنوعة ومتعددة بحيث تغطي تلك الجوانب وتشملها جميعا، إذ أن الأمر يتطلب تنوع وتعدد الوسائل وأدوات التقويم التي ينبغي توافرها من أجل قياس هذه الجوانب بدقة ووضوح، وعلى سبيل المثال نجد ان تصنيف بلوم للأهداف التربوية يشمل على ثلاثة مجالات وهي المجال المعرفي، والمجال العاطفي أو الشعوري، والمجال الحركي المهاري، فإذا أخذنا المجال المعرفي فقط والذي ينقسم إلى عدة جوانب متدرجة بالصعوبة والتعقيد كمثال لتنوع أدوات التقويم نلاحظ أن هذا المجال تندرج تحته الجوانب التالية: المعلومات، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. ولقياس جميع هذه الجوانب ينبغي أن نستخدم مقاييس متعددة ومتنوعة بحيث تشمل جميع هذه الجوانب فلم يوجد مقياس واحد يقيس جميع جوانب الأهداف إذ أن جميع جوانب الأهداف مثل المعرفة والفهم وغيرها تشمل على مستويات متدرجة بالصعوبة هي الأخرى، فما أدراك إذا أردنا أن نقيس جميع مجالات الأهداف من معرفة واتجاهات وميول ومهارات وقدرات واستعدادات وغير ذلك. وهذا بالإضافة إلى توفير المقاييس والوسائل التي ينبغي استخدامها لقياس قدرة المعلم وكفائته وطرق التدريس والخطة الدراسية والتنظيم المدرسي والإشراف التربوي وغير ذلك من المقاييس والوسائل التي تتعلق من قريب أو بعيد بعملية التعليم والتعلم. ولذا ينبغي على المقوم أن يستخدم جميع أدوات التقويم المتاحة له والتي تتصف بالعلمية بحيث يستطيع أن يتعرف على نتائج التعلم وما يحتاجه المنهج من تعديل أو تغيير حتى يكون ملبيا لمتطلبات المجتمع ورغبات أفراده.

وظائف التقويم:

1- توجيه الطلاب لنواحي التقدم التي أحرزوها.

2- تحديد نقطة البداية عند الطلاب، وما لديهم من معرفة قبلية.

3- تنقيح المنهج أو مراجعته.

4- الحكم على فعالية العملية التربوية وتطويرها.

5- الحكم على طرق التدريس المتبعة.

6- تزويد الطلبة بدرجات عن مستويات تحصيلهم.

7- العمل على إعادة تحديد الأهداف أو صياغتها.

8- تحديد المستويات أو المعايير.

9- البرهنة على أن طبيعة المعرفة تراكمية ومتداخلة.

10- الوظيفة التشخيصية وتتركز حول تشخيص كل من النهج المدرسي القائم وعملية التدريس المتبعة والطالب من حيث تعلمه، والخبرات التي مر بها في المدرسة.

خطوات عملية التقويم:

التقويم ليس نشاطا بسيطا ولكنه عملية معقدة تحتوي على الكثير من الأنشطة وتسير في عدة خطوات هي:

1- تحديد الهدف من التقويم.

2- تقرير المواقف التي يمكننا أن نجمع منها معلومات تقريبية متصلة بالهدف.

3- تحديد كمية المعلومات التي نحتاج إليها.

4- تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم.

5- جمع البيانات بالأدوات المقررة ومن المواقف المحددة.

6- تحليل البيانات وتسجيلها في صورة يمكن منها الاستدلال والاستنتاج.

7- تفسير البيانات في صورة تتضح بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيدا للوصول منها إلى حكم أو قرار.

8- إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه، حتى يمكن معرفة جدوى المعلومات التقويمية في تحسين الموقف أو الظاهرة أو السلوك الذي نقومه، وتعرف هذه الخطوة باسم التقويم.

7

الفصل السابع

الأهداف التربوية

- مفهوم الأهداف التربوية
- فوائد تحديد الأهداف
- مستويات الأهداف التربوية
- مصادر الأهداف التربوية
- معايير الهدف الجيد للتدريس
- شروط صياغة أهداف التدريس
- مجالات الأهداف التعليمية
- أهمية تصنيف بلوم
- الاعتراضات التي تثار حول استخدام الأهداف التعليمية

مفهوم الأهداف التربوية

هي النتائج التعليمية التي يسعى النظام التعليمي بكل مؤسساته وبكل إمكاناته أن يحققها، وعلى ذلك تعتبر الأهداف التربوية الموجه الأساسي للعمليات التربوية بكاملها.

فوائد تحديد الأهداف

1- تساعد الأهداف على وضوح الغاية وتوجيه الجهود.

إن وضوح الغاية شرط أساسي لبلوغها- وهو في الوقت ذاته يعين على حشد الجهود وتوجيهها لبلوغ الغاية المقصودة.

2- تساعد الأهداف على تنسيق الجهود:

يتعرض بعض التلاميذ في المجال التربوي لكثير من العوامل والمؤثرات التي يلعب كل منها دوره في تنشئتهم وتوجيههم، وبناء شخصياتهم. فهناك المدرسة والبيت والمجتمع بجميع مستوياته ومؤسساته، وما لم يكن هناك توحيد في الأهداف، وتنسيق في الجهود، فإن ذلك ربما يؤدي إلى تعرض التلاميذ لأهداف متناقضة متصارعة، مما يؤدي بدوره إلى خلق اتجاهات متصارعة لدى التلاميذ من جهة، وتشتيت جهود العاملين في المجال التربوي وضياعها من جهة أخرى، فتحديد الأهداف يمثل الحل لهذه الظاهرة.

3- تساعد الأهداف على اختيار المحتوى والطريقة والوسيلة:

في عصر التفجر العلمي والثقافي نحتاج لاختيار محتوى مناسب لجميع المستويات والظروف والإمكانات وبالنسبة للوسائل فهناك الكثير من البدائل، فعندما يكون الهدف واضحاً يمكننا أن نختار المحتوى المناسب والوسائل المناسبة لتحسين المناهج مادة وطريقة أو وسيلة.

4- تساعد الأهداف على تقويم المنهج، بل العملية التربوية بأسرها:

يعتبر التقويم ركناً أساسياً لأي عمل لمعرفة مدى ما حققناه من نجاه، والنجاح هو بلوغ الأهداف ولذلك فعملية التقويم تمر بعدة مراحل أولاها: تحديد الأهداف

المنشودة، ومن ثم اختيار الوسائل والأدوات التي تعين على اختبار مدى بلوغنا لهذه الأهداف.

5- تساعد الأهداف على الإمداد بالحافز:

يعتبر الإيمان بالهدف حافزاً للعاملين في الحقل التربوي: معلماً وتلميذاً وأباً ومجتمعاً على البذل والعطاء والتضحية في سبيل تحقيقه.

مستويات الأهداف التربوية

1- الأهداف العامة:

الأهداف في هذا المستوى واسعة النطاق، عامة الصياغة تتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة كأهداف مرحلة تعليمية أو برنامج تعلمي كامل وتتضافر فيها عدد من المواد الدراسية تحقيقها وبلوغها يستغرق وقتاً ليس بالقليل.

2- الأهداف التعليمية:

ويشار لهذه الأهداف بالأهداف الخاصة، حيث أنها ترتبط بمقرر دراسي معين أو بوحدة تدريسية وهي أهداف قصيرة الأمد تحدد بدقة وتوضح ما يجب أن يتعلمه المتعلم من دراسة مقرر معين أو من القيام بنشاط معين، وتكون صياغة الأهداف التعليمية أكثر تحديداً وتخصيصاً من المستوى السابق. حيث تتحول الأهداف إلى وصف سلوك نوعي يحدد الأداء النهائي الذي يصدر عن التلاميذ الذين ينجحون بتعلم السلوك المطلوب.

3- الأهداف التدريسية:

تختلف الأهداف التدريسية عن الأهداف التربوية العامة وعن الأهداف التعليمية في أنها تصاغ صياغة أكثر تفصيلاً وأكثر دقة وتحديداً، وترتبط أهداف التدريس بالمدركات والتعميمات المراد تعليمها، فهي تعتبر وصفاً للسلوك الدال على تعلم هذه المدركات ويشار أحياناً إلى أهداف التدريس بأنها (أدلة التعلم).

يتطلب هذا المستوى من الأهداف تحديد نتائج أو أدلة التعلم بدقة ولاشك أننا لكي نحكم على تلميذ بأنه قد تعلم، فلابد من ملاحظة سلوكه الظاهر أو أدائه، ولذلك يجب أن تتضمن صياغة الهدف التدريسي:

أ- وصفاً للشروط المهمة التي يتوقع حدوث هذا الأداء فيها.

ب- وصفاً أو تحديداً لمستوى التمكن الذي يجب أن يصل إليه التلميذ في هذا الأداء والذي يقبل أو يرفض أداء التلميذ وفقاً له.

ومن ملاحظة الأهداف السابقة نجد أنها تتدرج من العمومية إلى التخصيص والتحديد، فلاشك أن أهداف التدريس في أي موقف تعليمي أو في أي درس من الدروس إنما تنبع من الأهداف التعليمية للمقرر أو للوحدة، وكذلك تشتق الأهداف التعليمية من الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية أو البرنامج الدراسي.

مصادر الأهداف التربوية

أولاً: طبيعة المجتمع وفلسفته وآماله ومشكلاته

ويتميز مجتمعنا العربي بالخصائص التالية:

أ- أنه مجتمع إسلامي يؤمن بالإسلام ديناً وفلسفة وأسلوب حياة.

ب- أنه مجتمع عربي يعتز بعروبته ويحرص على وحدته وتضامنه ويؤمن بالميراث الثقافي الأصيل للأمة العربية.

ج- أنه مجتمع ديمقراطي يعترف بقيمة الفرد ويحترم حريته وفرديته وحقوقه وواجباته، ويقوم على أساس التعاون والإيمان بقيمة العمل والتفكير العلمي.

د- أنه مجتمع يتبع سياسة مستقلة تقوم على أساس عدم الانحياز والانفتاح على العالم والتعاون مع جميع الشعوب المحبة للسلام.

هـ- أنه مجتمع له ظروفه الخاصة من حيث طبيعة التكوين السكاني ومستوى الدخل وأوضاعه الصحية والاقتصادية والسياسية.

الأهداف التي تتصل بطبيعة المجتمع

- التعريف بالتراث الإسلامي والعربي وأمجاده وقيمه الأصيلة.
- تنمية الشعور لدى الأفراد بالانتماء إلى وطنهم العربي والاعتزاز بعروبتهم وإسلامهم.

- تقوية روابط التضامن والإخاء بين أبناء الوطن العربي.
- الإعداد للديمقراطية السليمة فلسفة ودستوراً ومسلكاً في الحياة.
- تعرُّف إمكانات الوطن العربي، وطاقاته المادية والبشرية كخطوة في سبيل التكامل والتعاون بين أرجائه.

ثانياً: طبيعة العصر الذي نعيش فيه

أننا نعيش في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وهو عصر الذرة والصاروخ ومركبة الفضاء فيجب علينا ملاحقة ركب الحضارة الذي يسير بخطى سريعة. وذلك حتى تتبوأ الأمة العربية المكانة اللائقة بها بين سائر الأمم.

خصائص العصر:

أ- أنه عصر التفجر الثقافي والتطور السريع.

ب- أنه عصر العلم والتكنولوجيا.

ج- أنه عصر الاتصال السريع وما يترتب عليه من إزالة الحواجز بين المجتمعات والتأثر بالتيارات الثقافية المعاصرة، وبالتيارات الفكرية والسياسية الجارية.

د- أنه عصر المزاوجة بين العلم والعمل. والنظرية والتطبيق.

هـ- أنه عصر التغير الاجتماعي السريع.

و- أنه عصر طغيان المادة على القيم الروحية والاجتماعية والمعنوية مما يعرض البشرية للدمار.

ز- أنه عصر الابتكار والتجديد، والتوجيه الاجتماعية للمعرفة.

الأهداف التي تصل بطبيعة العصر:

- دراسة العلوم مادة وطريقة.
- تنمية وعي المواطنين لحماية أنفسهم من آثار الدعاية التي تحاول أحياناً إخضاع الشعوب والأفراد لمصالح خاصة.
- تأكيد الرابطة بين العلم والعمل، والنظرية والتطبيق.
- حفظ التوازن بين القيم المادية وقيمنا الروحية الأصيلة.

ثالثاً: مطالب نمو المتعلمين وخصائصهم ومستوياتهم

لابد للمنهج أن يستند إلى دراسات علمية تحدد مطالب نمو المتعلمين وخصائصهم ومستوياتهم وهذه الدراسات يجب أن تكون محلية حيث تلعب البيئة والعادات والتقاليد دوراً في تكوين الشخصية وتوجيه السلوك.

الأهداف التي ترتبط بمطالب نمو المتعلمين وخصائصهم:

- مساعدة الأفراد في جميع المراحل على تحقيق النمو الشامل جسمياً وعقلياً ونفسياً اجتماعياً وروحياً.
- إعداد الأفراد لحياة أسرية ناجحة، ولمواجهة المشكلات الاقتصادية والسكانية.
- الاهتمام بالتربية المهنية، والتربية الجمالية، والتربية لوقت الفراغ والتربية المثمرة في جميع مجالات الحياة.

رابعاً: الاتجاهات التربوية المعاصرة

يجب أن تواكب مناهجنا الاتجاهات التربوية المعاصرة حيث تغيرت النظرة إلى التربية من حيث فلسفتها ومبادئها بحيث أصبحت:

أ- أن التربية عمل تخصصي له دراساته ومجالاته ومن ثم ينبغي أن نعد له المخصصين والباحثين والعلماء والمعلمين.

ب- أن عصر التفجر المعرفي، والتطور السريع في مجال الثقافة يفرض علينا تبني مبدأ التعليم الذاتي، ومبدأ التعلم المستمر.

ج- أن التعلم الناجح يعتمد على مدى ارتباط ما يتعلمه الفرد بحاجاته ومطالب نموه ودوافعه ومشكلاته، كما يعتمد على إيجابية الفرد ونجاحه ومراعاة فرديته وصولاً به إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه واستعداداته.

د- وبذلك فإن العمل الأساسي للمعلم هو تهيئة البيئة والظروف المناسبة أمام التعلم لكي يقوم بالدور الأساسي في تعليم ذاته.

الأهداف المرتبطة بالاتجاهات التربوية المعاصرة:

- تحقيق إيجابية الفرد ونشاطه وتنمية قدرته على التعلم الذاتي والتعلم المستمر.

- تأكيد دور المعلم في تهيئة البيئة المناسبة للتعلم وتوجيه الدارسين وفق ميولهم واستعداداتهم وحاجاتهم دراسياً ونفسياً ومهنياً.
- استخدام التقنيات الحديثة للارتفاع بمستوى التعلم.

خامساً: المنهج أو المقرر الدراسي:

تحتوي الكتب والمقررات الدراسية التي تعدها وزارة التربية والتعليم على أهداف تعليمية لكل مقرر، وهذه الأهداف يمكن أن تكون مصدراً جيداً للأهداف التعليمية خاصة إذا كانت لكل مقرر، وهذه الأهداف يمكن أن تكون مصدراً جيداً للأهداف التعليمية خاصة إذا كانت مصاغة صياغة واضحة ودقيقة ولكن إذا كانت مصاغة بعبارات عامة أو غامضة فهي تكون أقرب إلى الأهداف التربوية العامة فلايمكن استخدامها بشكل مباشر إلا أنها بما محتوية من وصف لمحتوى المقرر الدراسي تمثل مصدراً أساسياً لتحديد الأهداف التعليمية.

يضاف على ذلك أن المقرر أو المنهج عادة ما يعبر عن الفلسفة التربوية التي تتبناها الوزارة ومن ثم فهو مصدر ممتاز لاشتقاق الأهداف التعليمية في الاتجاهات النفسية والقيم وغيرها في المجال الانفعالي.

سادساً: المواد التعليمية المنشورة

تستخدم في تدريس التلاميذ مواد تعليمية منشورة متنوعة مثل الكتب الدراسية وكراسات المعامل والورش والأفلام والشرائح... وغيرها وتحتوي هذه المواد المنشودة على أهداف يمكن أن تكون مصدراً مهماً تشتق منها الأهداف التعليمية وهنا يجب طرح السؤال. إذا استخدم التلاميذ هذه المواد التعليمية بالطريقة المطلوبة ما الذي يسوف يستطيعون عمله وكانوا غير قادرين على عمله قبل استخدامها؟ فإذا كانت الإجابة تتفق مع ما زعمه الناشر، كانت الأهداف المصاحبة للمادة التعليمية مفيدة وواقعية.

مع ملاحظة أن الأهداف التي تحتوي عليها المواد المنشورة تتفاوت تفاوتاً كبيراً فبعضها قد تكون مصاغة صياغة واضحة ودقيقة تسمح بالملاحظة والقياس، بينما يكون بعضها الآخر مصاغاً في عبارة مهمة أو غامضة، وقد يكون بعضها في صورة

أحداث نوعية قصيرة المدى. بينما يكون بعضها الآخر في صورة مرامي بعيدة المدى وقد تخلوا المادة التعليمية المنشورة تماماً من أية أهداف محددة.

سابعاً: المجلات العلمية المتخصصة

كثيراً ما تحتوي هذه المجلات العلمية على مقالات وبحوث المتخصصين في المادة الدراسية، تعرض لوحدات تعليمية جيدة، وطرائق مفيدة تساعد في تدريس موضوعات معينة وأحياناً تحتوي هذه المقالات على قائمة بالأهداف التي استخدمها المؤلف لقياس تعلم تلاميذه، أو نتائج تجربة قام بها في تدريس وحدة تعليمية معينة. وكثيراً ما تكون الأهداف التي ترد في مثل هذه المقالات مفصلة تفصيلاً رائداً وقاصرة على جزء صغير من مقرر معين.

ثامناً: زملاء المهنة

إن التعاون مع الزملاء والعمل كفريق يقلل من أعباء المعلم ويوسع أفق العمل ويساعد على التوصل لمجموعة من الأهداف أكثر ملاءمة، حيث إن ما يمهله أحد المعلمين في حالات كثيرة يركز عليه معلمون آخرون وأن ما قد ينساه معلم ولايسترعي انتباهه في موضوع معين يتذكره أو يهتم به زميل له.

ومثل هذه التعاون يمكن توسيعه عن طريق إعداد برنامج لتبادل الأهداف التعليمية يشارك فيه عدد من الأفراد والمؤسسات، ومثل هذا الترتيب يوجد في كثير من البلاد المتقدمة تعليمياً، يساعد على إعداد أهداف تعليمية جيدة الصياغة لجميع المواد الدراسية في الصفوف المختلفة...

معايير الهدف الجيد للتدريس

1- ينبغي أن يرتبط هدف التدريس بالأهداف التعليمية، وبالأهداف التربوية العامة للمرحلة أو المنهج:

(الأهداف التربوية   الأهداف التعليمية   الأهداف التدريسية)

2- ينبغي أن يعكس الهدف التدريسي حاجات التلاميذ الفعلية الواقعية وأن يتناسب مع قدراتهم وميولهم ودرجة نضوجهم.

3- ينبغي أن تصاغ الأهداف بواقعية حيث يمكن للتلاميذ تحقيقها في ظل الإمكانات المتاحة.

4- ينبغي أن تصاغ أهداف التدريس صياغة سلوكية سليمة بمعنى:

أ- يصف الهدف سلوك المتعلم.

ب- يكون السلوك الموصوف سلوكاً ظاهرياً يمكن ملاحظته.

ج- يتضمن الهدف تحديد السلوك بطريقة تمكننا من قياسه والحكم على مستوى التلاميذ والمقارنة بين أداء كل منهم.

5- ينبغي أن تتنوع الأهداف التدريسية بحيث تشمل جوانب النمو المتكامل أي تشتمل على:

أ- أهداف معرفية وتركز على الجانب العقلي والمعلومات والحقائق.

ب- أهداف نفسحركية: وتركز على تنمية المهارات الجسمية والحركية.

ج- أهداف وجدانية: وتركز على تكوين وتنمية الاتجاهات والميول والقيم.

6- ينبغي أن تتدرج الأهداف التدريسية في كل جانب من جوانب النمو لتصل إلى مستويات عليا في كل منها.

شروط صياغة أهداف التدريس

1) أن يكون الهدف واضح المعنى قابلاً للفهم.

ويعني هذا الشرط أن يكون الهدف التعليمي واضح الصياغة محدداً في معناه، أي أن لايختلف إثنان في فهم المراد منه، كما أن جميع الألفاظ المستخدمة في صياغه يجب ألا تفهم بأكثر من معنى واحد، ولذلك عادة ما يشتمل الهدف الجيد على (فعل) يصف عملاً أو سلوكاً محدداً يقوم به التلميذ كما يتضمن في معظم الأحوال (مفعولاً به). ولاشك أن وضوح السلوك المطلوب يساعد المدرس على اختيار وتهيئة أنسب الخبرات والأنشطة التعليمية وطرق التدريس والوسائل التعليمية التي تساعد التلاميذ على بلوغ وتحقيق الهدف، فكتابة الأهداف التدريسية في صيغ سلوكية ظاهرة تؤدي إلى مستوى جيد من التدريس وإلى تحديد توجيه الأنشطة التعليمية، وكذلك إلى طريقة

وأسلوب أكثر صدقاً وفعالية في تقييم التلاميذ، وتعرف مواطن الضعف أو القوة في كل منهم، ومعرفة أسباب ذلك، وهذا يؤدي إلى تدريس أفضل.

ومن الأمثلة على الأفعال غير الظاهرة والتي يحسن تجنبها عند صياغة أهداف التدريس:

تعرف- تفهم- تؤمن- تسلم- تكتسب- تستوعب- يدرك- يتأكد من- يتعلم- يفكر- ينمي- يقتنع

أما الأفعال الظاهرة والتي يمكن استخدامها في صياغة أهداف التدريس فهي:

تشرح- يصف- يذكر- يعدد- يفصل- يعطي أمثلة- يخلص- يميز- يرسم-يقص- يصنع- يختار-يستخدم-يعلل- يميز- يخلط- يرتب- يفند- يركب.

2) أن يركز الهدف على سلوك التلميذ وليس على سلوك المعلم

أن يركز الهدف على السلوك المنتظر من التلميذ وليس على السلوك الذي يؤديه المعلم أثناء التدريس لأن الأهداف التي تركز على سلوك التلميذ توجه الانتباه نحو الأنماط السلوكية التي يتوقع أن يقوم بها التلميذ نتيجة لخبرات التعليم التي تقدم له، لذا فمن الخطأ في صياغة الأهداف أن نركز على نشاط المعلم وبذلك يتحول التركيز في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم ومن خطوات التعلم إلى نتائجه وهذا يوضح فحوى وهدف العملية التعليمية وييسر القيام بعملية التقييم إن هدف التدريس هو تهيئة البيئة للتلميذ لكي يتعلم، والتعلم هو تكوين سلوك أو تغير في سلوك المتعلم، ولهذا تسمى أهداف التدريس بالأهداف السلوكية، فالهدف السلوكي إذا هو وصف لما ينوي المدرس أن يصبح تلاميذه قادرين على فعله، أو القيام به بعد مرورهم بخبرات أو أنشطة تعليمية، يهيئها لهم، أي أنه وصف لما ينتظر من التلاميذ أن يتمكنوا من فعله كنتيجة للأنشطة التعليمية التي يمارسونها في الدرس.

3) أن يصف الهدف نتاج التعلم وليس نشاط التعلم

كذلك يجب أن يصف الهدف نتاجات التعلم وليس أنشطة التعلم التي تؤدي إلى هذا النتاج، فعملية تحديد الأنشطة التعليمية تأتي بعد اختيار الأهداف، أي عقب تحديد

نتاج التعلم الذي نرغب في تحقيقه لدى التلاميذ ولذلك ينبغي أن نميز بين الهدف الذي يصف نتاج التعلم وذلك الذي يصف نشاط التعلم.

4) أن تقتصر عبارة الهدف على نتاج واحد للتعلم

يجب أن تقتصر عباراته على نتاج واحد من نتاجات التعلم المرغوب فيها لأن ذلك بالإضافة إلى أنه يساعد على وضوح الهدف فهو يعين أيضاً على تقويم مدى تحقق كل هدف.

5) أن يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس

لا يكفي أن يكون الهدف واضح المعنى أو مقتصراً على نتاج واحد للتعلم وإنما يجب كذلك أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس، أي يشتمل على نتاجات تعلم يمكن ملاحظتها وقياسها بسهولة ويسر ولأجل أن يكون الهدف كذلك، ينبغي أن يستخدم فيه فعلاً قابلاً للملاحظة والقياس وهذا يعني أنه يجب عند صياغة الأهداف تجنب الأفعال المبهمة الغامضة ذات الدلالات الواسعة التي تصعب ملاحظتها وقياسها.

6) ألا تكون الأهداف متناقضة فيما بينها كما يحدث عندما نقول تكوين المواطن الديمقراطي ثم نردف عن ذلك بهدف آخر عن تعويد المواطن الطاعة العمياء.

وبشكل عام يمكن أن تأخذ صياغة الهدف التعليمي الشكل التالي:

أن + الفعل المضارع + التلميذ + الظروف والعوامل المرتبطة بنوعية الهدف ومستواه.

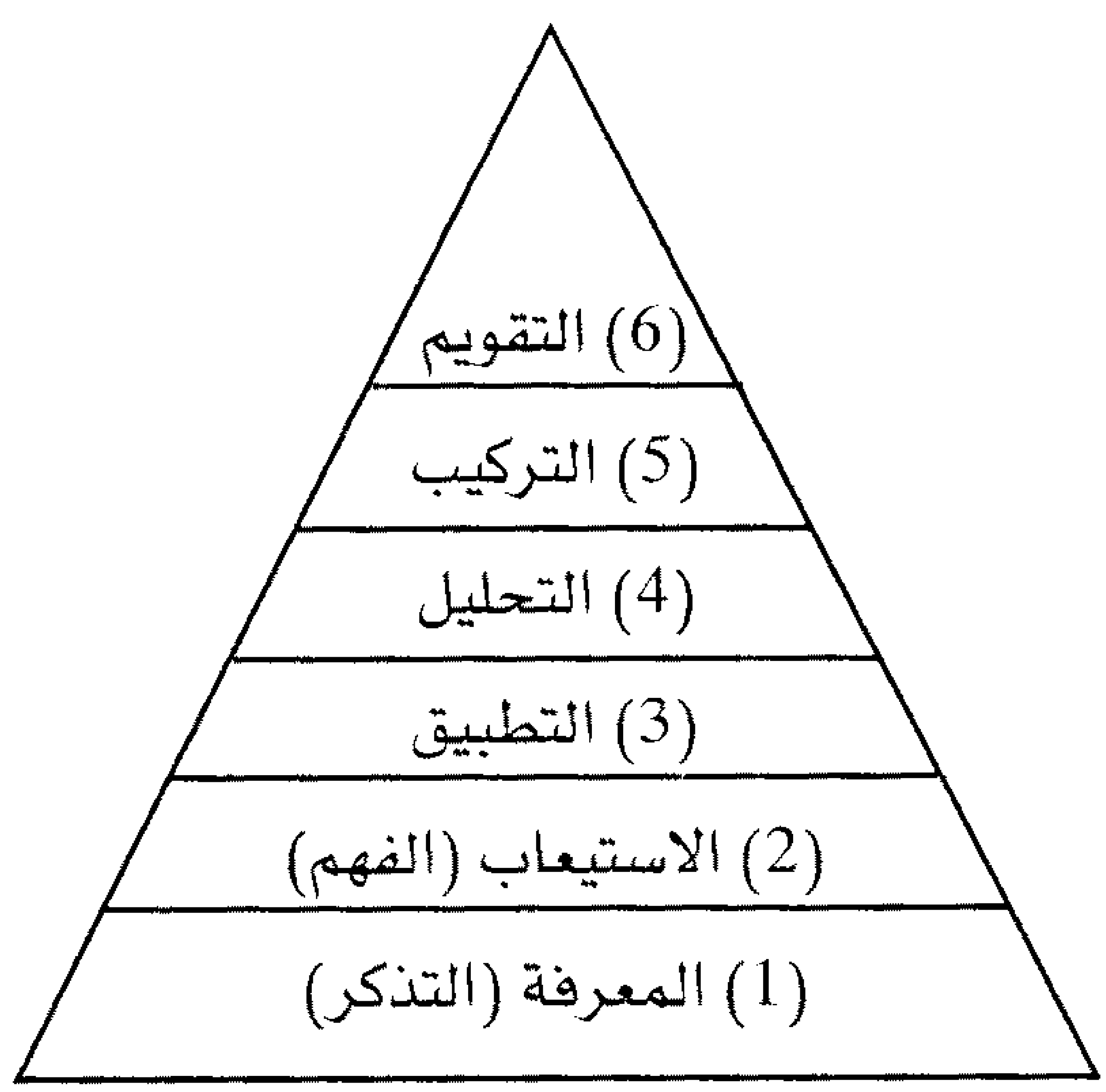
مجالات الأهداف التعليمية:

تستهدف التربية تحقيق النمو المتكامل للأفراد بمعنى أنها تسعى لتحقيق نمو الفرد في الجانب الإدراكي (أي نمو عقلي)، وكذلك نمو الفرد في الجانب النفسحركي (أي نمو جسدي)، وأيضاً نمو الفرد من الجانب الوجداني (أي نمو عاطفي وانفعالي) وعلى ذلك يجب أن يحدد المدرس أهداف دروسه لتغطي جوانب النمو الثلاثة ولا يغفل جانباً منها. ولكن قد يتفاوت التركيز على جانب من جوانب النمو بدرجة أكبر من الجانبين الآخرين تبعاً لنوع الدرس فقد يغلب أحياناً الجانب العقلي أو قد يغلب الجانب الحركي.

ويزخر الأدب التربوي بمحاولات جادة كثيرة لتصنيف الأهداف التعليمية، إلا أن تصنيف بلوم وزملائه يعد من أكثر التصنيفات شيوعاً وانتشاراً في مجال صياغة الأهداف وتحديدها ويقسم هذا التصنيف الأهداف إلى ثلاثة مجالات.

أولاً: المجال المعرفي:

ويشمل هذا المجال الأهداف التي تركز على القدرات أو العمليات العقلية التي تتصل بمعرفة الحقائق، وعمليات الفهم والتذكر، ومعرفة الطرق والأساليب الخاصة بمعالجة المعلومات، وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات وقد رتب بلوم أهداف التدريس في المجال ترتيباً هرمياً من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب وكل مستوى يتضمن العملية السابقة بالإضافة للعملية فيه.



أ- مستوى المعرفة:

ويقوم على تذكر المادة التي يتعلمها التلميذ واستحضارها من الذهن أو بالتعرف عليه من بين مجموعة إجابات نقدمها له، وتشمل معرفة أو تذكر تفاصيل المادة، ومصطلحاتها الفنية والحقائق والمبادئ والتعميمات والنظريات التي تحتويها المادة ويتطلب هذا المستوى استحضار العقل وشحن الذهن وتدريب الذاكرة لاسترجاع المعلومات المطلوبة.

- مستوى معرفة تفصيلات مثل المصطلحات، نثر، شعر.
- معرفة طرق ووسائل معالجة التفصيلات، معرفة العموميات أو التجريدات.

يمثل هذا المستوى أدنى مستويات القدرة العقلية، بمعنى أن المعرفة على هذا المستوى تعتبر أدنى النواتج التعليمية في المجال المعرفي ومع ذلك فإنها درجة أساسية ولازمة لباقي درجات المعرفة التي تعلوها، فليس معنى أنها درجة دنيا أن يغفلها المدرس في أهداف تدريسه ولكن المهم ألا تتوقف أهدافه عندها.

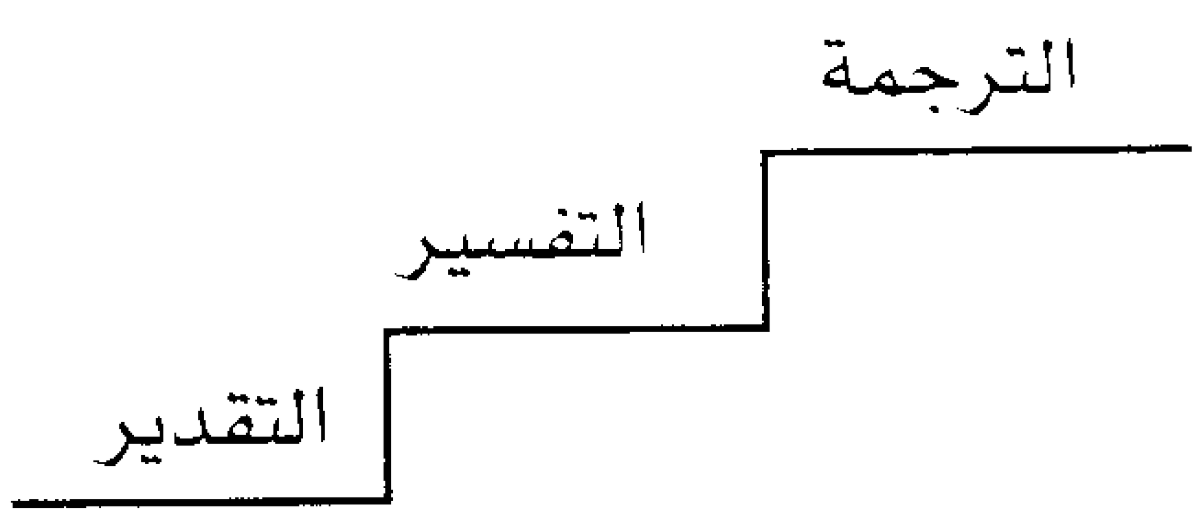
أمثلة لأفعال تستخدم في صياغة أهداف التدريس على مستوى التذكر:

يكتب، يعدد، يردد، يصف، يسمع، يذكر، يحدد

ب- مستوى الفهم:

يمثل أدنى درجات الفهم التي تمكن التلميذ من معرفة ما ينقل إليه وبفهم معناه، والقدرة على تفسيره، ويستدل على توفر ذلك عنده من قدرته على صياغة هذه المعرفة بلغته الخاصة ويقع في مستويات

1- **الترجمة:** أي إعادة صياغة المادة بدقة ولكن بلغته الخاصة.
2- **التفسير:** أي شرح المادة أو إعادة ترتيبها وتنظيمها.
3- **التقدير الاستقرائي:** أي القدرة على التنبؤ اعتماداً على ما تحقق لديه من فهم واستيعاب وهو أعلى درجات هذه الأهداف الفرعية.



أمثلة: يشرح، يفسر، يترجم، يجد علاقة، يعطي أمثلة، يعيد صياغة، يتنبأ، يتوقع، يعزو.

ج- مستوى التطبيق:

التطبيق هو القدرة على استخدام المعلومات والمعارف في مواقف جديدة واقعية ويتطلب هذا المستوى قدرة الفرد على تطبيق الأساليب والطرق والمفاهيم والأسس

والقوانين والنظريات والاستفادة منها في حل بعض المشكلات، أو تفسير بعض الظواهر الجديدة أو معالجة بعض المواقف التي تواجهه.

والتي يستخدم فيها الفرد معلومة يعرفها في موقف جديد، فلابد ان يكون مستوعباً لمعنى وأبعاد هذه المعلومة، أي مستوى التطبيق يتلو مستوى الفهم في سلم المعرفة ويتضمن القدرة على الفهم والتذكر معاً.

أمثلة لأفعال تستخدم لصياغة الأهداف على هذا المستوى:

يستعمل، يستخدم، ينفذ، يحل، يتصرف، يجرب، يطبق، يعالج. يغير. يعدل،

وجميع هذه الأفعال تصف سلوكاً عقلياً: أي ليس من الضروري أن يصاحبه سلوك حركي.

د- مستوى التحليل:

يتطلب هذا المستوى أن يتمكن التلميذ من تعرف مكونات وأجزاء موقف معين، من أجل فهم بنائه التنظيمي التركيب، وهذا يتضمن تحديد وتعريف الأجزاء وتحليل العلاقات بين الأجزاء، وتمييز الأسس المنظمة للكيان المتكامل.

هذه القدرة العقلية أعلى من الفهم والتطبيق، لأنها تتطلب معرفة وفهماً بكل من المحتوى المعرفي والبنائي. من الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس: يفكك، يفرق، يخطط، يحدد، يوضح، يشير، يستخرج، يستنبط، يتعرف أوجه الشبه والاختلاف، يفحص، يباين، يقارن، يختبر، يصنف في فئات، يميز...

هـ- مستوى التركيب: (إبداع)

يتطلب هذا المستوى القدرة على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل، أو تأليف شيء جديد من عناصر أو جزئيات وهذه القدرة العقلية تتضمن انتاجاً فكرياً ابتكارياً فيه حدة وفيه حداثة، ويتم ذلك عن طريق إيجاد علاقات جديدة، أو تكوينات مبتكرة، أو اتصال فريد أو تخطيط لعملية أو لتجربة، وتركز النتائج التعليمية على تنمية وتعديل السلوك وتنظيمه في بناء أو نموذج، لم يكن واضحاً أو معروفاً من قبل.

ويعتبر هذا المستوى من التفكير هو المحك للقدرة على الابتكار والإبداع والخلق.

و- مستوى التقويم:

يعتبر بلوم هذا المستوى أعلى مستويات الجانب العقلي، حيث يتطلب القدرة على إصدار حكم على الأشياء أو المواقف في ضوء معايير محددة، سواء كانت معايير ذاتية أو معايير خارجية.

ومن الواضح أنه لكي يصدر الإنسان حكماً لابد أن يكون على مقدرة تامة على تحليل أجزاء ومكونات هذا الشيء أو المواقف وأن يكون على دراية كاملة بمعنى ومفهوم هذه المكونات، وأن يكون مستوعباً للعلاقات بينها، وعلى ذلك يأتي مستوى التقويم أعلى التسلسل الهرمي لدرجات الجانب المعرفي.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على مستوى التقويم:

يقارن، يختار، يفاضل، يبرهن، يحكم على، يقيم، يعلل، يوازن.

ومن الجدير بالذكر أن ترتيب وتتابع المستويات ليس مهماً بقدر أهمية أن يعمل المدرس على تهيئة البيئة التعليمية التي تدفع التلاميذ إلى التفكير على كل هذه المستويات.

- **ويراعى عند تحقيق الهدف المعرفي ما يلي:**

1- أن تكون المعرفة مناسبة لمستوى نضج التلاميذ.

2- أن تكون وثيقة الصلة بمطالب نموهم وحاجاتهم ومشكلاتهم.

3- أن تكون وسيلة لتحقيق جميع الأهداف التربوية الأخرى.

4- أن تقدم المعرفة على أساس المفاهيم والمبادئ والأساسيات مع الاكتفاء في تقديم كل مفهوم بالقدر المناسب من الحقائق التي تساعد على وضوحه ورسوخه، وسهولته، وحسن الانتفاع به.

5- مراعاة إيجابية التلاميذ ونشاطهم.

6- توثيق الصلة بين الجوانب النظرية والجوانب العملية والتطبيقية والسلوكية.

7- مراعاة مبدأ اتصال الخبرة وتماسكها وتكاملها وما يتطلب ذلك من أهمية البدء بخبرات المتعلمين مع مراعاة التنسيق الأفقي بينها بحيث ترتبط بحياتهم ودراساتهم الأخرى والتنسيق الرأسي بحيث تتكامل الدراسة من صف إلى صف ومن مرحلة إلى مرحلة أخرى.

ثانياً: المجال النفسحركي:

يهتم الجانب النفسحركي بتكوين وتنمية المهارات التي تتطلب استخدام أو تنسيق عضلات في الجسم في التداول والبناء والعمل وكثير من الخبرات التعليمية التي تصنف كمهارات فسيولوجية في الإبداع وممارسة الفنون والرياضة. يمكن أن تصنف في هذا المجال، كما يشمل أيضاً مهارات الكتابة والتحدث والمهارات المعملية وقد صنف هذا المجال تبعاً لسيمسبون عام 1972 وهارو في نفس العام وهو يختلف عن سيمسبون في عدد المستويات وتسلسلها وتحليل مستويات هذا المجال:

أ- تصنيف سمبسون:

1- الإدراك: وهو أدنى مستوى يشغل به الفرد أعضاء الحس بعد إثارتها.

2- التهيؤ: يكون الطالب بهذا المستوى مستعداً عقلياً وجسيماً وانفعالياً للبدء بالقيام بالسلوك الحركي.

3- الاستجابة الموجهة: يكون فيه الطالب قادراً على القيام بالسلوك الحركي المرغوب فيه أو قادراً على تقليد السلوك.

4- الآلية أو التعويد: يستطيع الطالب بهذا المستوى القيام بالمهارات الحركية غير المعقدة وتكون بشكل آلي بالنسبة له لكثرة تكرار القيام بها.

5- الاستجابة العلنية المعقدة: ينجز الطالب الحركات المعقدة وبدرجة عالية من الدقة والكفاءة وبسرعة فائقة.

6- التكيف: يتم فيه إعادة تشكيل السلوك الحركي بما يناسب الأوضاع المستجدة مع ما يتطلبه هذا السلوك من دقة.

7- الأصالة والإبداع: يقوم بتطوير سلوك حركي يظهر فيه الإبداع والأصالة ولم يكن لأحد أن وصل لمثل هذا العمل المبدع قبله.

ب- تصنيف هرو:

1- الحركات الانعكاسية:

غالباً ما تكون حركات لاإرادية وتظهر في مرحلة الطفولة أكثر من المراحل العمرية الأخرى وهي إما: حركات انعكاسية للحاجات الأساسية أو منعكسات لحفظ التوازن والحركات الدفاعية.

2- الحركات الأساسية:

وتشمل حركات انتقالية مكانية مثل: المشي - القفز - التسلق - وحركات تنظيمة مثل ما يحدث عند الرسم أو الطباعة أو اللعب، وللنضج دور كبير في إتقان هذه الحركات.

3- القدرات الإدراكية:

وهي حركات عضلية حسية لها علاقة بالقدرات المعرفية لدى الطالب مثل: القدرة على التآزر بين الرجل والعين لإيقاف كرة القدم.

4- القدرات الجسمية:

حركات تتصف بالقوة والرشاقة والمرونة والتحمل وتركز على الجسم السلي.

5- الحركات الفنية:

وهي القدرة على القيام بحركات عضلية عالية في الإتقان.

6- الحركات الاتصالية:

يتم فيها توصيل المعلومات بطريقة صحيحة وموضوعية وتواصلية، ما يميز هذا المستوى عن غيره:

1- اختلاف درجة تركيز المدرسة على تنمية هذه السلوكيات وتحقيق الأهداف في المراحل العمرية والدراسية المختلفة وذلك لاختلاف دور النضج والتعلم في تحقيق الأهداف لهذا المجال.

2- تفاوت دور الجهاز العضلي في القيم بالسلوكيات الحركية من فرد لآخر وتآزر هذا الجهاز مع الجهاز العصبي وأعضاء الحس الأخرى.

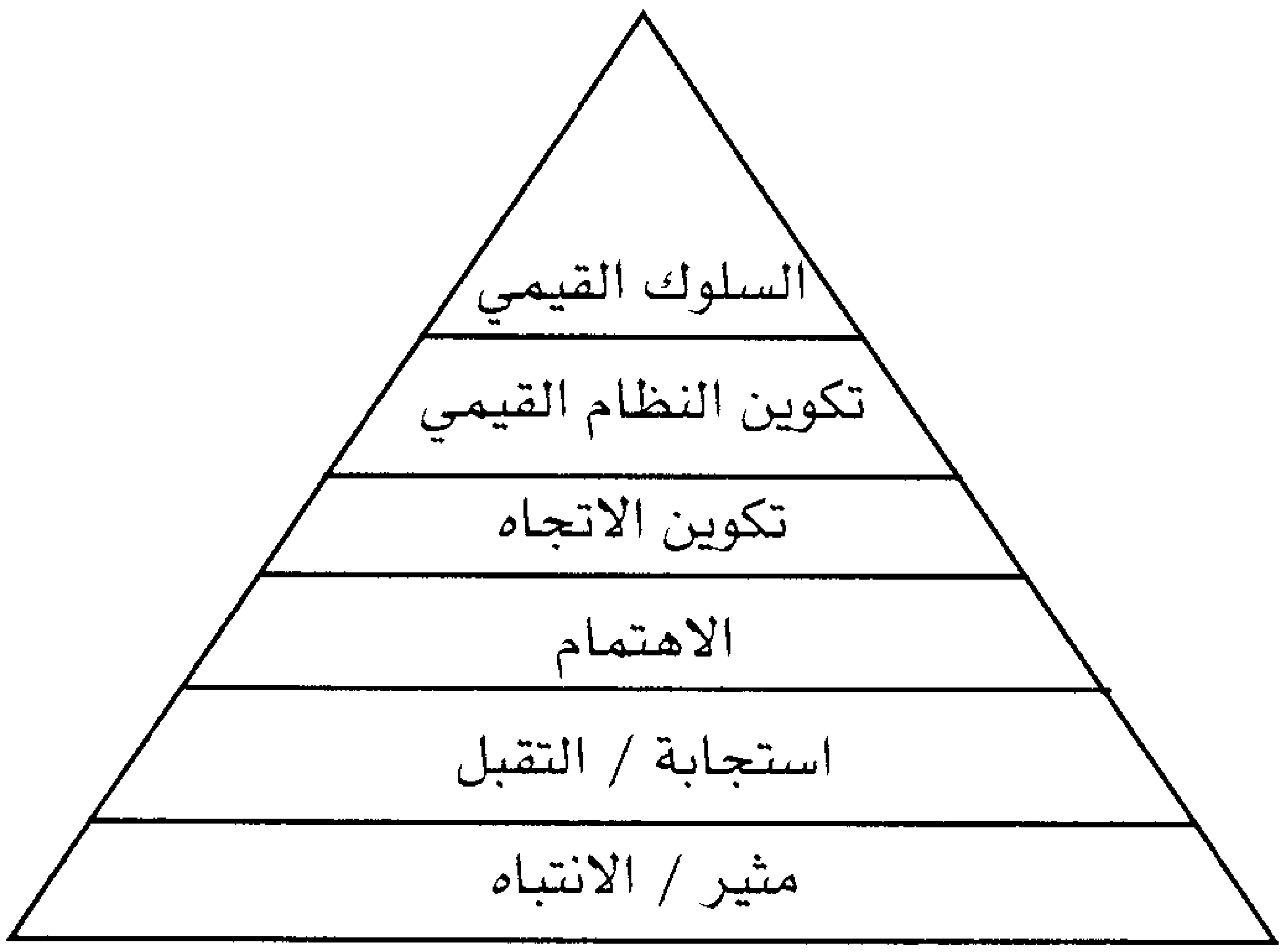
3- اختلاف التركيز على الأهداف الحركية من مبحث دراسي لآخر.

4- يصعب تصنيف الهدف بأنه نفسحركي؛ لأنه متداخل مع خصائص الأهداف الأخرى المعرفية والانفعالية.

5- بما أن للنضج والتعلم دوراً في ظهور السلوكات الحركية فإن الأهداف في هذا المجال كغيرها من الأهداف في المجالات الأخرى هرمية التكوين: بمعنى أن مدى تحقيق هدف معين يعتمد على مدى تحقيق هدف آخر.

ثالثاً: المجال الوجداني

ويطلق على هذا المجال أحياناً المجال الانفعالي أو العاطفي، ويقصد بالأهداف في هذا المجال تلك الأهداف التي تعنى بالاحاسيس والمشاعر والانفعالات، وكذلك بتكوين الاتجاهات والميول والقيم وتتدرج مستويات الأهداف في هذا المجال من أسهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب شأنها في هذا الشأن الأهداف في المجالين السابقين، فتبدأ المستويات من استقبال للمثيرات لتعكس استجابة المتعلم لهذه المثيرات وما تكونه عنده من ميول واهتمامات، ثم تكوين الاتجاهات والقيم وتنتهي بتكوين تنظيم قيمي، ثم بسلوك قيمي يميز شخصية الفرد وفلسفته في الحياة.



1- **مستوى الانتباه:**

يتطلب هذا المستوى جذب انتباه المتعلم إلى مثير ما، وقد تكون الإشارة عن طريق البصر أو السمع، أو اللمس، أو الشم، بحيث تثير فضول المتعلم ورغبته في أن يعرف

مزيداً عن هذا المثير ومع أن هذا المستوى هو الحد الأدنى للتعلم في هذا المجال، إلا أنه ضروري لما يتبعه من مستويات، فالمدرس دائماً يحاول الحصول على انتباه التلاميذ بطريقة أو بأخرى ويحاول الاحتفاظ بهذا الانتباه وتوجيهه خلال الدرس وليس خفياً أنه إذا لم ينتبه التلميذ لما يحدث أو يقال فالأمل ضعيف في حدوث التعلم المطلوب. ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة هذا المستوي: يستمع بيقظة -يتابع - يركز على - يصغي - يلاحظ - يحس - يشعر.

2- مستوى التقبل والاستجابة:

يتطلب هذا المستوى أن يفعل شيئاً مرتبطاً بالظاهرة التي أثارته أي أنه يتطلب مشاركة حية من جانب المتعلم وتتدرج الاستجابة في هذا المستوى من كونها استجابة مفروضة أو مطلوبة من التلميذ إلى استجابة تلقائية تطوعية.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى: يستجيب - يبادر - يتقبل - يطيع - يجيب - بحرية - يشترك في - يناقش - يبدي استعداداً - أن يوافق على.

3- مستوى الاهتمام:

إلى جانب الانتباه والتقبل يتميز سلوك التلميذ في هذا المستوى بفعالية التلميذ وإيجابيته في إطار قد يتعدى المطلوب منه في حدود الدرس وينعكس اهتمام التلميذ بالظاهرة التي جذبت انتباهه في محاولته تعرف مزيد من جوانبها، وأثارته للاسئلة والمناقشات حولها واختياره الحر للقيام ببعض الأعمال المرتبطة بها، واستعداده لبذل بعض الوقت والمجهود سواء داخل المدرسة أو خارجها في أداء أعمال مرتبطة بهذه الظاهرة.

ينعكس اهتمام التلميذ في سلوك لفظي أو لا لفظي، ويعبر عن هذا الاهتمام بمختلف وسائل التعبير وهذه الدرجة من درجات الأعمال المجال الوجداني هي نقطة تحول التلميذ من مجرد الطاعة والانصياع للأوامر إلى الاحساس بمتعة ولذة التعلم وهذه بداية التعلم الحقيقي، التعلم الذي ينعكس في سلوك الفرد وينتقل أثره من المدرسة إلى المجتمع والمعروف علمياً أن التعلم لا يحدث إلا إذا أراد التلميذ أن يتعلم ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يشارك - يثير نقاطاً جديدة - يشترك طواعية - يعتني بـ - يبدي اهتماماً بـ - يتعاون في - يتطوع للقيم بعمل ما - يقرأ حول الموضوع - يجمع مادة علمية مرتبطة بالموضوع.

4- مستوى تكوين الاتجاه:

يهتم هذا المستوى بإدراك وتقدير التلميذ للموضوع أو للظاهرة تقديراً ذاتياً، تقديراً ينعكس بوضوح في سلوكه وتصرفاته، عندما يثار هذا الموضوع، ولا يمكن الحكم على تكوّن اتجاه ما من ظاهرة سلوكية واحدة، بل يجب أن يتكرر هذا السلوك في عدة مواقف مختلفة، يتكرر بدرجة من الثبات والاستمرارية تدل على مستوى معين من الانفعال، يطلق عليه اتجاه. وتكوين الاتجاهات هو الطريق الممهد لتكوين القيم حيث يبدأ المتعلم في التعبير عن وجهة نظره حول الموضوع بجرأة وشجاعة حتي في مواجهة الرأي المخالف، ويصبح على استعداد للدفاع عن هذا الرأي قولاً وفعلاً، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يختار بحرية - يمارس بحماس يتبنى فكرة - يظهر ولا لـ -يبذل مجهوداً يبادر لـ - يدافع عن - يفضل.

5- مستوى تكوين النظام القيمي:

عندما يقوي اتجاه ما عند الفرد لدرجة كبيرة، فإنه يصل إلى حد الإيمان به والاعتقاد به والسلوك الدائم أزاءه، ويرتبط الانفعال على هذا المستوى بتكوين القيم، ولكن نظراً لأن الفرد يكون في كل مرحلة من مراحل عمره المختلفة عديداً من القيم التي قد يكون بينها توافق أحياناً وتعارض أحياناً أخرى، فلابد أن تستقر هذه القيم في دخيلة الإنسان بشكل سوي وفي نظام يرتضيه هذا الإنسان لنفسه وهذا ما نعبر عنه بتكوين النظام القيمي.

يتطلب هذا المستوى الانفعالي أن يحدد الفرد مكانة كل قيمة في وجدانه وعلاقة هذه القيم بعضها بالبعض، وأن ينظمها تنظيماً طبقياً تبعاً لأهميتها وسيادتها بالنسبة له حيث أنه بناءً على التنظيم الطبقي يكون سلوك الفرد.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يختار - يفاضل - يصنف - يرتب تبعاً للأهمية · يوائم ويكيف - يعدل ويطور - يبرر.

6- **مستوى السلوك القيمي:**

يعتبر هذا المستوى هو أعلى مستويات المجال الوجداني، حيث تتكامل في هذا المستوى الأفكار والاتجاهات والمعتقدات والقيم، ويثبت النظام القيم وينتج عنه سلوك الفرد وطبيعة شخصيته وفلسفته في الحياة.

يتصف سلوك الفرد في هذا المستوى بصفات خاصة بهذا الفرد، فهم يكرره في مواقف مختلفة، وعلى ذلك يمكن التنبؤ به وتوقعه قبل حدوثه.

ومن الصعب جداً قياس هذا المستوى قياساً موضوعياً، ولا يمكن الحكم عليه في درس أو دروس أو حتى مقرر دراسي بأكمله، فهو حصاد المؤثرات التربوية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية سواء في المدرسة أو خارجها أو لعل هذا يبين أهمية التكامل في النظام التعليمي والمجتمع.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف التدريس على هذا المستوى:

يسلك - يصرف - يواظب - يحافظ على - يدافع عن - يتطوع لـ .

أهمية تصنيف بلوم للأهداف:

1- يساعد هذا التصنيف المعلم في تحديد الأهداف التعليمية للموقف التعليمي على شكل نواتج تعليمية يصيغ مسلوكية محددة.

2- توضيح فكرة ضرورة تحقيق التسلسل الهرمي للأهداف التعليمية في الموقف التعليمي (تسلسل سيكولوجي ومنطقي).

3- أن أدراك المعلم لهذه التصنيفات يتطلب منه ضرورة تنموه الأهداف التعليمية في الموقف التعليمي حيث لا تقتصر على مجال معين واحد وإنما يجب أن تصف بشموليتها على جوانب النمو للمتعلم.

الاعتراضات التي تثار حول استخدام الأهداف التعليمية

على الرغم من أن معظم المربين يتفقون على ما للأهداف التعليمية حسنة الصياغة من أهمية في العملية التربوية، فإن البعض يتشكك في جدواها ويثير اعتراضات منها:

1- أن كتابة الأهداف التعليمية الجيدة يتطلب جهداً كبيراً وخبرة فائقة.

2- أن تحديد الأهداف مسبقاً يقلل من التلقائية وينقص من مرونة المعلم.

3- أن التركيز على تحديد أهداف واحدة بالنسبة لجميع التلاميذ يضر بعملية تفريد التعليم كما يؤدي إلى جعل التربية أقل إنسانية.

4- أن استخدام الأهداف المحددة يؤدي إلى نتائج تافهة وسطحية.

ومن ملاحظة هذه الاعتراضات نجد أن العيب في طريقة استخدام وتطبيق الأهداف وليس بالأهداف نفسها ولتنفيذ هذه الأهداف توضح الإيجابيات التالية لهذه الأهداف:

1- أن كتابة الأهداف الجيدة تستحق ما يبذل فيها من جهد:

لا يستطيع أحد أن ينكر أن كتابة الأهداف التعليمية الجيدة تتطلب جهداً كبيراً وتستغرق وقتاً طويلاً. إلا أن السؤال الذي ينبغي أن نطرحه هو: هل تستحق الأهداف ما يبذل فيها من جهد وما ينفق في إعدادها من وقت؟ أن نتائج البحوث تشير إلى أن الأهداف التعليمية، إذا أحسن صياغتها واستخدامتها تؤدي إلى تعلم أكثر كفاءة وفاعلية.

وعلى الرغم من أن تناقض النتائج يكاد يكون السمة المميزة لمعظم البحوث التربوية، فإن المتصدين للبحوث المتعلقة بالأهداف التعليمية لم يذكروا حالة واحدة، أدى فيها استخدام الأهداف التعليمية إلى الأضرار بالعملية التعليمية. ولهذا فأننا نعتقد أن صياغة الأهداف الجيدة تستحق ما يبذل في كابتها واستخدامها من جهد ووقت.

ومن الأمور التي ينبغي أن نلتفت إليها في هذا المجال، أن كتابة الأهداف التعليمية

عمل لا يتحتم أن ينجزه المعلم بمفرده. إذ تستطيع مجموعة منا لمعلمين، الذين يشتركون في تدريس نفس المادة الدراسية، أن يعلموا كفريق في كتابة الأهداف الوحدات التعليمية، وبذلك يقل العبء الملقى على كل منهم، كما أنه يمكن أيضاً توفير قدر كبير من الجهد والوقت، باستخدام أهداف صاغها معمون آخرون، بعد إجراء التعديلات اللازمة لتناسب احتياجات الموقف التعليمي الذي أنت بصدده.

وينبغي أن تتذكر أن تصميم وتطوير مواد التعلم يتمان خلال فترات طويلة من الزمن، فليس من الضروري، وقد لا يكون من المتيسر دائماً، أن تبدأ العام الدراسي بقائمة شاملة من الأهداف لكل مادة دراسية تقوم بتدريسها. ذلك أنك خلال تدريسك، يمكنك تطوير أهدافك القديمة أو تحديثها، أو كتابة أهداف جديدة عندما تقتضي الحاجة ذلك. بل أنه قد يكون من المفيد أن تتم كتابة الأهداف خلال تقدم العملية التعليمية، حيث يتيح ذلك تغيير الأهداف التي تكتشف، عدم ملاءمتها لتلاميذك.

2- الأهداف التعليمية تزيد من مرونة المعلم:

هناك ظاهرة تربوية يتكرر حدوثها في معظم صفوف الدراسة يطلق عليها التلاميذ (خروج المعلم عن موضوع الدرس)، بينما يسميها المعلمون (إثارة ميول التلاميذ واهتماماتهم). ولا يخفي عليك أنه في كل المواقف التعليمية التي تتصف بالدينامية، ينشأ كثير من الأنشطة الهامة التي لم يخطط المعلمون لها، زي أنها تحدث على نحو تلقائي. ويستطيع المعلمون الذين حددوا أهداف التعلم على نحو واضح، أن يستغلوا هذه الأنشطة التلقائية باقتدار أكبر وأن يستخدموها كطرق بديلة لبلوغ الأهداف، أما إذا لم يكون للدرس أهداف واضحة ومحددة فإن هذه الأنشطة تصبح أعمالاً عشوائية قد تخرج التعليم عن مساره.

فالأهداف المحددة الواضحة تتيح للمعلم السيطرة على جميع عناصر الموقف التعليمي بما فيها من تلقائية. واستخدامها كبدائل لتحقيق المرامي التعليمية.

3- الأهداف التعليمية يمكن أن تساعد في تفريد التعليم وجعله أكثر إنسانية:

أن تفريد التعليم يتطلب من المعلمين أن يعرفوا الخصائص الفردية والفردية لكل تلميذ فرد، نواحي قوته، ونواحي ضعفه، ما يميل إليه وما يعزق عنه، وفضلاً عن ذلك

فإنهم في حاجة إلى ما يمكنهم من متابعة تقدم كل تلميذ. وهو يمضي نحو تحقيق الأهداف كلما سهل تحديد مدى تحقيق كل متعلم لها.

وليس صحيحاً - كما يعتقد البعض - أن تحديد الأهداف مسبقاء (وفرضها) على المتعلم، يضر بعملية تفريد التعليم. فالمعروف أن هذه الأنشطة لا يتم بتحديد إلا بعد تحليل لخصائص المتعلمين ومعرفة ميولهم ورغباتهم. كما أن تحديد الأهداف، لا يعني أن التلاميذ يتعين عليهم أن يمروا جميعاً بنفس الأنشطة التعليمية، أو أن يحققوا الأهداف في نفس الوقت. فصمموا برامج التعليم المفرد، يحرصون على تقديم بدائل متنوعة من الأنشطة، يستطيع المتعلمون أن يختاروا من بينها ما يناسب خصائصهم ونمط تعليمهم، كما يستطيعون التقدم بالسرعة التي يتلائمهم.

ولما كان التعليم المفرد يعتمد إلى حد كبير على أسلوب التعلم الذاتي والتعلم المستقل، فإن الأهداف المحددة تصبح موجهات هامة خلال عملية التعلم. ومع تقدم المتعلم نحو هدفه أو مرماه فإن هذه الموجهات تساعده في تحديد ما تعلمه وما يحتاج إلي تعلمه بعد ذلك. وهذا النوع من المعرفة التشخيصية له أهمية في تخطيط خبرات التعلم التي تلائم كل تلميذ حسب مستواه، وأن يوجهوه إلى الخبرات التعليمية التي تساعده في تحقيق الأهداف التي سبق تحديدها.

4- الأهداف التعليمية حسنة الصياغة يمكن أن تساعد في تحقيق نتائج هامة:

من الممارسات الخاطئة في استخدام الأهداف التعليمية، التركيز على كتابة أهداف تعالج معارف جزئية تؤكد على حفظ واسترجاع العديد من التفاصيل غير الهامة. وقد يرجع ذلك إلى سهولة صياغة الأهداف التي لا تتطلب مستويات علياً من التفكير، ولكن العيب في الحقيقة ليس عيب الأهداف، فأننا لو فحصنا الاختبارات التي يعدها معظم المعلمين، لوجدنا أن غالبتها تقيس تحصيل معلومات تافهة وتفاصيل جزئية غير هامة، فسواء كتب المعلمون الأهداف التعليمية أو لم يكتبوها، فأنهم معرضون لهذا الخطأ الشائع، وهو التأكيد على حفظ وتذكر المعلومات السطحية، وعلى أية حال فإنه يمكن تقويمها، لنضمن التوازن بين الحفظ والمستويات الأخرى من التعلم، والتي تتطلب مستويات عليا من التفكير، وهكذا نجد أن الأهداف حسنة الصياغة يمكن أن تساعد المعلمين في تحقيق التوازن السليم بين مستويات التعلم المختلفة.

8

الفصل الثامن

تخطيط واعداد الدروس

- التخطيط، مفهومه، وانواعه
- أنواع التخطيط
- عناصر خطة الدرس الرئيسة
- التخطيط اليومي الناجح
- وظائف التخطيط اليومي الناجح

التخطيط، مفهومه، وانواعه

إن **المفهوم العام للتخطيط** ينحصر في كونه اسلوبا أو منهجا يهدف إلى حصر الامكانات المادية والبشرية المتوافرة ودراستها وتحديد اجراءات الاستفادة منها لتحقيق اهداف مرجوة خلال مدة زمنية محددة. اما من حيث **المفهوم الخاص للتخطيط** فهو عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس بمدة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق اهداف محددة.

ولتخطيط الدرس اهمية كبيرة إذ انه يجعل عملية التدريس متقنة الادوار وفق خطوات محددة ومنظمة مترابطة الاجزاء وخالية من الارتجالية والعشوائية محققة للاهداف المتوخاة من الدرس، فهو يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة ويسهم في نمو خبرات المعلم المعرفية أو المهارية، وكذلك يساعد على رسم وتحديد افضل الاجراءات المناسبة لتنفيذ الدروس وتقويمها، فهو يعين على الاستفادة من زمن الدرس بالصورة الامثل، ويسهم التخطيط كذلك في التعرف على مفردات المقررات الدراسة وتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديم المقترحات لتحسينها، وبالاضافة إلى ذلك فهو يعين المعلم على الشرف على الاهداف العامة والخاصة وكيفية تحقيقها، ويساعد كذلك المعلم على اختيار وسيلة التعليم المناسبة واعدادها.

ويسير اعداد والدرس في مرحلتين هما:

1- اعداد الدرس.

2- اعداد النفس..

اما اعداد الدرس فهو اختيار مادته، ورسم طريقته، وبيان الوسائل المعينة على تدريسه، وتسجيل ذلك في دفتر اعداد الدروس.

اما اعداد النفس فيأتي بعد إعداد الدرس أو يصاحبه والمراد به ان يهيء المدرس نفسه لالقاء هذا الدرس، متمثلاً في ذهنه مادته وطريقة عرضها مرتبة، والأسئلة التي سيوجهها إلى الطلبة، والاوقات التي سيعرضن فيها الوسائل المعينة والحلول التي يواجه بها ما يتوقعه من مشكلات.. إلى غير ذلك مما يتصل بموضوع الدرس، وبديهي

ان اعداد النفس لا يحتاج إلى وقت وجهد، كما يحتاج اعداد الدرس، ولكنه امر ضروري لنجاح المدرس، ويخفق المدرس إذا اكتفى بنقل صورة الاعداد من دفتر سابق ولم يهئ نفسه للدرس.

أنواع التخطيط

1- التخطيط بعيد المدى: ويقصدبه التخطيط الذي يتم لمدة طويلة مثل فصل دراسي أو سنة دراسية.

2- التخطيط قصير المدى، ويقصد به التخطيط الذي يكون لمدة قصيرة مثل التخطيط الاسبوعي أو التخطيط اليومي.

عناصر خطة الدرس الرئيسة

إن التخطيط واعداد الدروس على اختلاف اشكالها عناصر رئيسة مشترك بها كل خطة دراسية وهي على النحو الاتي:

أولا: **موضوع الدرس**: ومن اهم الضوابط الواجب توافرها ان يكون الموضوع من المقررات الدراسية على الطلبة. ويكون كذلك ملائما من حيث الزمن المخصص للدرس. وان يكون كذلك مخططا له بطريقة تتابعية.

ثانيا: الاهداف السلوكية للدرس: وفي هذه النقطة يجب الالتفات إلى مسألة مهمة جدا وهي ان تكون الاهداف مرتبطة بالاهداف العامة والتي تكون بدورها نابعة من فلسفة التربية والتي بدورها نابعة من فلسفة المجتمع، ثم تتدرج الاهداف من كونها عامة إلى كونها مرحلية أي وسيطة، ومن ثم اهداف المادة نفسها وعند ذاك تصاغ هذه الاهداف صياغة سلوكية صحيحة «أن + الفعل المضارع+ الطالب+ وصف الخبرة التعليمية المراد اتقانها من قبل الطالب» ويراعى في ذلك ان تشتمل الاهداف على المجالات الثلاثة الرئيسة لها وهي (المعرفية، والوجدانية، والمهارية) والشكل الآتي مع المثال يوضح ذلك:

فلسفة المجتمع

↓

الفلسفة التربوية

↓

الاهداف العامة

↓

الاهداف المرحلية

↓

الاهداف الخاصة (الوسيطة)

↓

الاهداف السلوكية

مثال: أن يحلل الطالب البيت الشعري الاتي تحليلاً موضوعياً.

بلادي وان جارت عليَّ عزيزةٌ

أهلي وان ضنوا عليّ كرامُ

ثالثا: التمهيد: ويتضمن الانشطة التي تهيء اذهان الطلبة ومشاعرهم إلى الدرس الجديد، وكل ما يؤدي إلى اثارة انتباهم باستدعاء الخبرات السابقة ذات الصلة بالموضوع الجديد أو بإثارة شعورهم باهميته لصلته بميل من ميولهم أو حاجة من حاجاتهم أو مشكلة من مشكلاتهم، وعليه ان يكون مشوقا ومتنوعا تتضح من خلاله اهداف الدرس وبصورة جلية.

إن خطوة التمهيد ضرورية واساسية في التدريس لان نقد'ة البداية في التعليم الناجح هي اثارة اهتمام الطلبة وفاعليتهم وتهيئة اذهانهم واستدعاء الخبرات السابقة لديهم وتركيز انتباههم وطرد روح السآمة والملل عنهم، وقد يتم بعرض قصة أو تمثيلية أو طرح تساؤل أو اثارة مشكلة أو ايراد شاهد من القرآن الكريم، أو الحديث أو الشعر أو قراءة من مجلة أو صحيفة أو عرض فيلم تعليمي أو شرائح مصورة أو ملصقات.

رابعا: المحتوى: على المحتوى الدراسي ان يسهم في تحقيق اهداف الدرس، وان يشمل مادة متوازنة وتتلائم مع زمن الدرس وان تكون المعلومات واضحة ومرتبة بطريقة منطقية ومستمدة من مصادر موثوقة وان تشتمل على جوانب تتعلق بتثبيت القيم والمبادئ في نفوس الطلبة زيادة على المعارف والمهارات.

خامسا: اجراءات الدرس: وتشمل الاجراءات ما يفعله المدرس داخل الصف من نشاطات واعمال تساعد الطلبة على اكتساب المعلومات والخبرات والمهارات داخل حصة الدرس لتحقيق الاهداف التعليمية للدرس وهي تشمل الجزء الاعظم من الوقت المحدد للدرس ويحتاج تنفيذها أنشطة متعددة ومهارات عالية تتعلق بمراعاة المدرس لمستوى الطلبة (العقلي والمعرفي) وقدراتهم واستعداداتهم واثارة اهتماماتهم وربط المادة بميولهم أو حاجاتهم أو مشكلاتهم ولابد من مراعاة مبادئ وجوانب الخبرة وتكاملها واستمرارها ومساعدة الطلبة على اكتسابها من خلال انشطتهم وفاعلياتهم مع مساعدتهم وتوجيههم. وتكمن تلك الاجراءات من خلال الاساليب التي يتبعها المعلم والنشاطات التي يقوم بها مع طلبة والوسائل والادوات التعليمة المستخدمة في العمل التعليمي ولذلك فهناك ثمة شروط يجب الالتزام بها من خلال هذه الخطوة وهي على ما يأتي:

1- على المعلم ان يتصف دائما بالحيوية والنشاط من خلال حركته داخل الصف ومن خلال اشاراته وايماءاته وانتقاله بين مراكز التركيز الحسيه للطلبة والتغيير في الصوت والنبرة.

2- من خلال الدرس على الطالب ان يكون مشاركا، متفاعلاً مع افكار معلمه، وهنا يجب الالتفات إلى مسألة الفروقات الفردية بين الطلبة وكيفية مراعاتها وتلك مسؤولية المعلم من خلال نقاشه حواره الهادئ واستماعه لكل ما يشغل الطالب.

3- المهارة في طرح الأسئلة وتلقى الاجابات .

4- المهارة في استخدام الوسائل التعليمية المناسبة وفي الوقت المناسب.

5 -مهارة استخدام الكتاب المدرسي المقرر.

سادسا: التقويم: وهو من اهم انشطة التدريس لان المعلم يكتشف من خلاله تحقق الاهداف التعليمية للدرس (السلوكية) وعليه يجب ان يكون التقويم مرتبطا بالاهداف

الدراسية، وان تكون وسائلة متنوعة بين (شفهي، وتحريري، موضوعي، ومقالي)، وان يقيس المعلومات الحقائقية والمهارات والاتجاهات، وكذلك يجب ان يكون التقويم تعاونيا وعلمياً وصادقاً، وثابتاً، ومستمراً، وبهذا تتحقق فائدة التقويم.

التخطيط اليومي الناجح

ولكي يجني التدريس ثماره، على التخطيط ان يكون ناجحا من خلال التزام المعلم بجملة مبادئ تجعل من تخطيطه موفقا ومن تدريسه ناجحا وتلك المبادئ على ما يأتي:

1- أن تكون الخطط اليومية نابعة من خطط الوحدات الدراسية.

2- أن تحقق حاجات التلاميذ ورغباتهم وميولهم (الفروقات الفردية).

3- أن تكون قابلة للتغيير والتعديل (المرونة).

4- أن تشتمل الخطط اليومية على انشطة ووسائل تعليمية مناسبة ومشوقة للطلبة.

5- أن تشتمل دائما على تمهيد مناسب يتصف بالاثارة والتشويق.

6- أن يكون حوار المعلم متصفا بتسلل الافكار ووضوحها.

7- أن تحتوي خطة المعلم على ارشادات تربوية للطلبة مناسبة ومرتبطة بالدرس.

8- أن تحتوي الخطة اليومية على العامل الزمني فهو كفيل بالاستنارة من وقت الدرس وبصورة مثلى.

9- أن تحتوي الخطة اليومية مكانا مناسبا لرصد الملاحظات وكتابة المقترحات لتذليل صعوبات العمل التدريس.

10- أن تتصف الخطة اليومية بالوحدة الموضوعية والترابط بين خطوات الدرس وعناصره.

وظائف التخطيط اليومي الناجح

1- يتيح التخطيط الناجح فرصة للاستزادة من المادة العلمية.

2- يعين على تنظيم الافكار (افكار المادة) وترتيبها وتنسيقها.

3- يحدد الطرائق والاساليب المناسبة بما يوفر الوقت والجهد على الطالب والمعلم في آن واحد.

4- يساعد التخطيط الجيد على تنفيذ الانشطة المصاحبة للدرس وبصورة صحيحة ودقيقة.

5- يسهم في احتواء الاهداف السلوكية جميعها وبكافة جوانبها (المعرفية والوجدانية، والنفسحركية) والتي تخص الدرس.

6- يعد التخطيط بمثابة السجل نشاطات التعليم فمن خلاله يمكن للمعلم الرجوع وتذكر بعض النقاط الواجب تغطيتها.

7- يعد التخطيط وسيلة مهمة من الوسائل التي يستعين بها المشرف التربوي للتعرف على ما يبذله المعلم من جهود لغرض تقويمه.

9

الفصل التاسع

نماذج من الخطط التدريسية في الأدب والبلاغة والتعبير

- خطة انموذجية لتدريس الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي بالطريقة التقليدية.

- خطة انموذجية لتدريس الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي باسلوب الندوة.

- خطة انموذجية لتدريس الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي بطريقة المناقشة.

- خطة أنموذجية لتدريس الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي بالطريقة التقليدية

- خطة انموذجية لتدريس البلاغة للصف الخامس الأدبي بالطريقة التقليدية.

- خطة أنموذجية لتدريس البلاغة بطريقة المناقشة

- خطة أنموذجية لتدريس التعبير للصف الخامس الأدبي بالطريقة التقليدية

- خطة أنموذجية لتدريس التعبير بالطريقة التقليدية

- خطة في تدريس التعبير الشفهي والتحريري

- درس نموذجي في تدريس التعبير الشفهي لطلبة الصف الثالث المتوسط

- درس نموذجي في تدريس التعبير التحريري (الكتابي) لطلبة الصف الثالث المتوسط

- التنظيم السبوري للتعبير التحريري والشفهي

خطة نموذجية لتدريس الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي

«الطريقة التقليديّة»

الصف والشعبة: الخامس الأدبي ج

اليوم والتاريخ:

الموضوع: الشاعر العباسي (العباس بن الأحنف)

المادة: الأدب والنصوص

الأهداف العامة:

1- تدريب المتعلم على جودة النطق، وسلامة الأداء، وتمثيل المعاني، ودقة فهمها.

2- تدريب المتعلم على تحليل النصوص الأدبية ونقدها.

الأهداف الخاصة:

وهي التي تجعل الطالب قادراً على:

1- أن يتعرف حياة الشاعر العباس ابن الأحنف (اسمه، نسبه، بيئته، خصائص شعره).

2- أن يذكر سبب اشتهارة بالغزل العنيف.

3- أن يميز بين أبيات قصيدته والغرض من كل بيت.

4- أن يحلل أبيات القصيدة.

5- أن ينقد أبيات القصيدة.

6- أن يتمثل المفهوم الصحيح للحب بوصفه قيمة إنسانية نبيلة.

الوسائل التعليمية:

1- الكتاب المدرسي المقرر لمادة الأدب والنصوص.

2- السبورة، لتدوين نقاط الدرس الرئيسة.

3- ديوان العباس بن الأحنف.

خطوات الدرس

1- التمهيد:

المعلم درسُنا اليوم شاعر آخر اختلف في معالجاته الشعرية عمن تناولناه في الدروس السابقة وهو «أبو نواس» إذ اختص شاعرنا اليوم (العباس بن الأحنف) بالغزل العفيف، فهو إذن شاعر ملتزم عبّر عن مفهوم الغزل بصدق، أي أنه صادق المشاعر، نظيف السريرة، ولعل صدق مشاعره يتأتى من كونه عاش حياة رغدة ناعمة، إذ لم تضطره الظروف أن يصطنع الشعر ليكتسب به. وما زاد جودة شعره ورقته هو أنه كان أنيقاً، وسيماً، مهذب الخلق، وقد انعكس ذلك على شعره، وسوف نقف على مدى مصداقية ذلك عندما نقرأ قصيدته الغزلية، والتي هي موضوع درسنا اليوم.

2- القراءة الجهرية النموذجية للقصيدة:

تُقرأ القصيدة من (المعلم) قراءة جهرية نموذجية، وهذه القراءة خطوة مهمة إذ أنها كفيلة بتقويم ألسنة الطلبة وتجويد القائم، زيادة على أنها تعد تمهيداً صالحاً لفهم المعنى.

3- القراءة الجهرية لبعض الطلبة:

وفيها يقرأ طالب أو أكثر القصيدة قراءة جهرية، على أن يقرأ أمهر الطلبة وأكثرهم محاكاة للمعلم، إذ أن ذلك يؤدي إلى شد انتباه الطلبة الآخرين، وتشجعهم على القراءة.

4- تحليل القصيدة:

قبل البدء بتحليل القصيدة يطلب المعلم من الطلبة انعام النظر بشرح المفردات الصعبة، إذ أن فهم معناها سو يساعد على شرح البيت الشعري ومن ثم تحليله.

المعلم: أعزائي الطلبة لو تدبر كل واحد منكم قصيدة العباس بن الأحنف لوجد أن شاعرنا عالج قضية الحب، وعشقه لـ(فوز) بطريقة فنية رائعة فقط شكّلت الأبيات الثلاثة الأولى وحدة فكرية واحدة فلنقرأ معاً.

أزين نساء نساءِ العالمينَ أجيبي　　　دعاء مشوقٍ بالعراق غريب

أيا فوزُ لو أبصرتني ما عرفتني　　　لطولِ نحولي بعدك وشحوبي

وأنتِ من الدنيا نصيبي فإن أمت　　　فليتكِ من حورِ الجنان نصيبي

الطالب: يشير الشاعر في البيت الأول إلى أن محبوبته (فوز) أصبحت بعيدة عنه، وقد أصبح غريباً، وهو بين أهله وأصدقائه.

المعلم: نعم هذا صحيح، ولكن من الراحل منهما؟

الطالب: بالتأكيد، هي التي رحلت بدليل قوله: دعاء مشوقٍ بالعراق غريب، فهو عراقي، وأصبح غريباً في بلده بعد رحيلها، فهو إذا ما زال في العراق.

المعلم: لقد نادى الشاعر محبوبته في البيت الأول.

أزين نساء العالمين، أي يا زين، وقد ناداها باسمها في البيت الثاني (أيا فوز) وكأنه يريد أن يحملها مسؤولية هزاله وضعفه، مباشرة، فهي لو رأته وهو على هذه الحال لما عرفته. ومع ذلك فهو يصُّر في البيت الثالث على أنها نصيبه في الدنيا... بينما يتمنى أن تكون من نصيبه أيضاً بعد موته... كيف؟

الطالب: أنه يقول فليتكِ ... ونحن نعرف مثلما أخذنا في درس القواعد أن ليت تستعمل للتمنى غير ممكن التحقيق، فهو يتمنى ربما شيئاً مستحيلاً ولكنه يؤمل نفسه من أن الله سبحانه سيجعلها من حور الجنان وعند ذلك فهو أولى بها في الدار الآخرة، لأنه يحبها حباً صادقاً طاهراً نزيهاً، وهي كذلك....

المعلم: ممتاز هذا صحيح جداً ... ومن هنا نقول أن الشاعر رسم في هذه الأبيات الثلاثة لوحة فنية رائعة تأثرت بح عذري صادق، واحتوت زين النساء (فوز) وشاعر غريب في وطنه، هزيل شاحب، وحورية يتمنى الشاعر الفوز بها موته.

المعلم: والآن لنقرأ فقط البيت الرابع:

سأحفظ ما قد كان بيني وبينكم　　　وارعاكم في مشهدي ومغيبي

ما معنى ذلك؟

الطالب: يشكل هذا البيت وحدة فكرية واحدة، فهو حريص جداً على (السر) وهذا يدل على أنه محب حقيقي، فالثرثار لا يمكن أن يعشق بصدق، فأصدق أنواع الحب ما كان في طي الكتمان مثلما يقولون، وشاعرنا من هذا النوع، فهو حريص جداً على حفظ الأسرار، وسوف يراقب ذلك في حضوره ومغيبه.

المعلم: نعم... ولكن قوله في مشهدي ومغيبي فيه معنى آخر غير مجرد حضوره وغيابه، فهو يريد القول أن الآخرين لا يمكن أن ينالوا من علاقته بفوز سواء أكان حاضراً معهم أم غائباً عنهم، فهم لا يعزفون عن هذه العلاقة شيئاً.

المعلم: عملاً بهذا التقسيم الذي اعتمدناه في شرح الأبيات السابقة فهل يستطيع أحدكم تحديد الوحدة التالية؟

الطالب: نعم أعتقد أن البيتين الخامس والسادس يشكلان وحدة.

المعلم: ممتاز... ولكن كيف؟

الطالب: لأنه يريد أن يبدأ البيت الخامس بـ(كنتم) ويبدأ البيت السادس بـ(وكنتم).

المعلم: قد يكون هذا صحيحاً... ولكن ما معنى ذلك؟

الطالب: البيتان هما

وكنتم تزينون العراق فشانهُ ترحلكم عنهُ وذاك مذيبي

وكنتم وكنا في جوار بغبطةٍ نخالسُ لحظ العين كل رقيبِ

فهو يريد أنها كانت تزين العراق فيزداد بها جمالاً ولكن هذا الزين شرق برحيلها التعب الذي سبب الشاعر الهم والغم، ومما آلمه هو أنهما كانا جارين، ومع ذلك كانا يختلسان النظر خوف الرقباء.

المعلم: نعم هذه صورة فنية أخرى لعراق كان مشوقاً بوجود حبيبته، وكُدِّرت هذه الصورة برحيلها عنه، ومما زاد هذه الصورة روعة هو أن الحبيبين متجاوران، ويريد هنا

أنهما متجاوران في الحب والأمنيات الصافية، وروعة الحب أن يكون حبيبك قريباً، ولكن الحديث بينكما يكون خلسة، وأروع الرسائل ما كان عبر الألحاظ، ولا أصدق من لغة العيون، يقول العباس بن الأحنف في مكان آخر:

أشارت بطرف العين خلسة أهلها — إشـــارة مـــذعـــور ولم تتكلمِ

وأيقنت أن الطرف قد قالَ مرحبا — وأهلاً وسـهـلاً بالحـبـيب المـتـيمِ

المعلم: والآن لننظر إلى البيتين الآتيين:

فإن يكُ حال الناسُ بيني وبينكم — فـإنّ الهـوى والودَ غـيـر مـشـوبِ

فلا ضحك الواشون يا فوزُ بعدكم — ولا جـمـدتْ عـينُ جـرتْ سكوبِ

نلاحظ أن الشاعر وضع صورة أخرى، صورة الناس الذين حالوا بين لقائهما..ومع ذلك فإن حبهما يبقى صافيا لا تستطيع الألسن مهما كانت حادة وقاسية أن تنال منه، لأنه حب حقيقي... ولما كان حبهما كذلك... فلا بارك الله بالنمامين والوشاة، ولا ضحكوا، ولا انقطع دمعهم ليظل مدراراً جراء فعلتهم وسعيهم في فرقة الأحباب.

الطالب: يتبادر إلى الذهن هنا سؤال تبقى الإجابة عليه قاصرة أو غير مقنعة في كل زمان ومكان وهو.. لماذا هذا الموقف من بعض الناس من الأحبة، مهما كان حبهم عفيفاً وشريفاً؟!

المعلم: ربما يكون السبب هو بدافع الغيرة.. أو لأن عنصر الشر موجود مع الناس، إلى جانب الخير.. أو لأن العاشق يتصور أو يتوهم مراقبة الآخرين له لحبه المفرط، أو لحساسيته الزائدة، أو لأن المحبين يخضعون لقيم اجتماعية ودينية تجعلهم يتخذون موقفاً من الآخرين. على أنهم حساد ووشاة، وعذّال...

الطالب: بقي أن أقول أن الأبيات الثلاثة الأخيرة تشكل وحدة واحدة.

طالب آخر: كلا أعتقد أن البيتين التاسع والعاشر يشكلان وحدة واحدة، وذلك لأن الشاعر يقول في البيت التاسع:

وإني لاستهدى الرياحَ سلامكم إذا أقبلتْ من نحوكم بهبوبِ

ويقول في البيت العاشر:

وأسلها حمل السلام إليكمُ فإنْ هي يوماً بلّغتْ فأجيبي

المعلم: هذا صحيح تماماً، فهو يتوهم في كلا البيتين أن الرياح المقبلة إليه من أرض الحبيبة والهاربة منه إلى أرضها تحمل سلامها، ويحملها سلامه وهذا هو ديدن العشاق والمحبين، فهم يحمّلون (الريح) سلامهم، ويبثون وحدهم وغرامهم.. ولكن ما سبب ذلك؟

الطالب: لأن ارسال الرسائل سابقاً لم يمكن ممكناً بالبريد... لأنه لم يكن معروفاً به.

طالب آخر: كان الحَمام الزاجل يقوم مقام البريد، ولكن إرسال رسائل الغرام على أجنحة الحمام فيه مجازفة افتضاح المحبين.

طالب ثالث: يعتقد العشاق أن الريح هي أفضل من يحفظ السر ويوصل السلام.

طالب آخر: هي قضية وهمية. فلا الريح تفهم، ولا السلام يصل.

طالب: اعتقد أن المغزى الحقيقي هو أن الرياح المقبلة الهابة من جهة ديار الحبيبة تصل إلى الحبيب، وبالعكس ومع ذلك فهي نفسية لا دخل للحقائق فيها.

المعلم: ممتاز ... هكذا أصبحتم تحللون الحالة تحليلاً دقيقاً وتنقدون الظاهرة نقداً موضوعياً... وعليه فإنني أختم هذه القصيدة بتحليل البيت الأخير...

أرى البينَ يشكوهُ الأحبة كلهم فيا ربِّ قَرب دار كل حبيب

أي أصبحت الفرقة شكوى كل محب ... وعليه فهو يدعو الله أن يقرب ديار الأحبة من بعضها.

الطالب: الواقع أن الذي يقرأ شعر الحب لا يجد محباً إلا وهو يعاني من ألم الفراق... والسؤال لماذا هذه الشكوى؟

طالب آخر: لأن حلاوة الحب في معاناته، ولا معاناة من غير فراق، والاتصال الدائم لا يخلق هذه اللوعة، التي هي سر الحب وقيمته.

المعلم: وهكذا يكون المعنى الإجمالي للقصيدة أو الصورة النهائية للنص متنا ولا مفهوم الحب بشكل عام، والغزل العفيف بشكل خاص، وقد برع الشاعر في تصوير مشاعره عبر معاناته لرحيل حبيبته، وهزال جسمه وتمنيه أن تكون من الحور العين، وقدرته على حفظ هذا الحب وهو حب صافٍ نقي، كدره الوشاة والمغرضون، فلا بارك الله فيهم، وقد سأل الشاعر الله أن يجمع المحبين ويقرب في ديارهم.

5- تحديد الواجب:

المطلوب في الدرس القادم حفظ وتسميع ثمانية أبيات من قصيدة (العباس بن الأحنف).

خطة نموذجية لتدريس الأدب والنصوص

للصف الخامس الأدبي

بـ (أسلوب الندوة)

الصف والشعبة: الخامس الأدبي ب

اليوم والتاريخ:

الموضوع: الشاعر العباسي

(العباس بن الأحنف)

المادة: الأدب والنصوص

الأهداف العامة:

الأهداف نفسها التي وردت في «الطريقة التقليدية».

الأهداف الخاصة:

الأهداف نفسها التي وردت في «الطريقة التقليدية».

الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية نفسها التي اعتمدت «الطريقة التقليدية».

خطوات الدرس:

1- التمهيد:

المعلم (رئيس الندوة): تحدث زملاؤكم في الدروس الماضية عن الشاعر (أبي نواس) وعرفتم أنه كان شاعراً منغمساً بالمجون والملذات، ومع ذلك فقد كان له شعر كثير في الزهد، زيادة على أنه كان ثائراً على مطلع القصيدة الموروثة، لذا أُعُدَّ مجدداً في القصيدة العربية.

أما درسُنا اليوم فهو حول شاعر آخر، يختلف عن أبي نواس بغزله العفيف وبصدق مشاعره، وسوف يتحدث زملاؤكم الذين اختيروا ليكونوا أعضاء الندوة لهذا اليوم عن الشاعر العباس بن الأحنف وعن قصيدته الغزلية. وإذا أردنا أن نعرف الحب على حقيقته، والعشق الصافي، ونقاء الشاعر. فما علينا إلا أن ننتبه إلى ما سيدور ممن نقاش حول هذا الموضوع من زملائكم أعضاء الندوة، ومشاركتكم في هذا النقاش لتكتمل الصورة لدينا، ولنخلص أنفسنا من هذا التخبط في المفاهيم المنحرفة للحب، والصور غير الأخلاقية التي نشاهدها أو نسمعها عن هذه الظاهرة الإنسانية.

2- القراءة الجهرية النموذجية للقصيدة:

تُقرأ القصيدة من المعلم (رئيس الندوة) قراءة جهرية نموذجية وهي مهمة ليحاكي أعضاء الندوة المعلم في قراءة الأبيات قراءة صحيحة عند تحليليها.

3- العرض:

رئيس الندوة: يشارك في إدارة الندوة اليوم خمس من زملائنا، هم: (أحمد، محمد، علي، أشرف، أمجد).

أحمد: شاعرنا اليوم العباس بن الأحنف شاعر عربي أصيل، وهو من بني حنيفة، وهنا ملاحظة، فالشاعر عندما يكون عربياً بالأصالة، فإن مشاعره العربية لابد أن تكون صافية، وأنه يكتب بعربية خالصة، يطغى على شعره الخلق العربي من كرم، وعفة، وشجاعة، ودين، وغيرها من الأخلاق السامية التي كانت صفة مميزة للعرب...

محمد: نعم ما ذكره زميلي صحيح جداً، وأزيد على ذلك أن شاعرنا ولد ونشأ وتربى في بغداد، وما ادراك ما بغداد في ذلك الوقت، فقد كانت حاضرة الأمة، ومحط أنظار الفلاسفة، والعلماء، واللغويين، والنحاة... وغيرهم، وقد أثر ذلك في شاعرية ابن الأحنف تأثيراً بيناً، فجاءت قصائده الغزلية خاصة لتحكي ما بلغه الشعر العربي من نضج، والشاعر العربي من نضج، والشاعر العربي من احساس مرهف، وتدفق في المشاعر، لم يُعْرف من قبل، وربما لم يتكرر من بعد.

أحمد: شكراً لزميلي على هذا التوضيح، وأريد أن أكمل ما قلته، فزيادة على عروبة العباس بن الأحنف، فقد كان وسيماً، أنيقاً، مهذب الخلق، ظريفاً، حسن الحديث، رقيق الشعور، كريماً. وشاعر هذه صفاته لابد أن يكون شعره رقيقاً جزلاً، نقياً، مهذباً، حلواً، ومما جعل مشاعره صادقة، زيادة على ما تقدم، وهو أنه عاش في حياة ناعمة، ميسورة أغنته عن التكسب بالشعر، فهو لم ينزلق ولم يتملق.

علي: لقد ذكر زميلي ما فيه الكفاية عن الشاعر العباس بن الأحنف، ولكنني أزيد إلى أن شعره جاء ينبض بالعاطفة الصادقة، فلو تأملنا قوله:

أزين نساءِ العالمين أجيبي	**دعاء مشوقٍ بالعراقِ غريبِ**

أجد أنه فضّل معشوقته على كل النساء. ولكن التفضيل هنا ليس مطلقاً، فقد كان الشاعر حريصاً على أن لا ينتقص من شخصية النساء العظيمات في التاريخ العربي الإسلامي كخديجة وعائشة زوجي الرسول (صلى الله عليه وسلم) وفاطمة الزهراء سيدة نساء العالمين، وخولة والخنساء، وكثيرات غيرهن فقد خص حبيبته بأنها فضلى الأخريات بـ(الزين) ويريد هنا بالجمال على الأقل من وجهة نظره بوصفه حبيباً عاشقاً مغرماً مشوقاً يدعو لها، وهو الذي أصبح غريباً في وطنه، غريباً من دونها، فهو لا يشعر بوجوده إلا معها أو بالقرب منها.

أحمد: أنني أجد أن الشاعر قال في البيت الأول أزين نساء العالمين، منادياً حبيبته، وفي البيت الثاني صرَّح باسمها بقوله:

أيا فوز لو أبصرتني ما عرفتني	**لطولِ نحولي بعدكم وشحوبي**

أي أنه نادى فوز أيضاً، وهذا البيت يرتبط بالبيت السابق فبعد أن أثنى على فوز، وبدأ يوجه لها عتاباً، وهذا العتاب يظهره ومنه، ونحوله، وشحوبه، وذلك كله بسببها، فإذا ما رأته أنكرته لتغيره، وهذه أقسى طعنة توجه للحبيب عندما تتكره الحبيبة... ويذّكرني هذا بقول شاعر آخر.

وإذا أنكر خل خله وتلاقينا لقاءَ الغرباءْ

ومضى كلُ إلى غايته لا تقل شيئاً فإن الحظ شاءْ

رئيس الندوة: برع زملاؤنا (أحمد، محمد، علي) في شرح وتحليل البيتين السابقين والآن نحلل البيت الثالث:

وأنتِ من الدنيا نصيبي فإن أمتْ فليتك من حور الجنان نصيبي

أشرف: يدهشني قول العباس بن الأحنف «وأنتِ من الدنيا نصيبي» على الرغم من أنه افترق عنها، أو لأنها رحلت عنه بعيداً، فهل يريد أن يمني نفسه؟ أو أنه سوف يعيش على ذكراها؟

أنني اعتقد أن اقتران فوز بالشاعر يكون في تخليد هذه العلاقة شعراً وأن هذا الاقتران كافٍ لأن تكون فوز نصيبه المحتوم في حياته... ومع ذلك فإن يتمنى أن تكون فوز من (حور الجنان) يظفر بها بعد موته... ولكنني اسأل كيف يتمنى شخص شيئاً يجهل مدى تحققه؟

رئيس الندوة: أن الشاعر دقيقاً في استخدام (ليت) وهو حرف تمني لغير الممكن، فهو يتمنى والأمر متروك لما تكون عليه حياته للآخرة... ويقول شاعر آخر «ألا ليت الشبابَ يعودُ يوماً»... والشبابُ لا يعود.

أمجد: أما البيت الرابع:

سأحفظ ما قد كان بيني وبينكم وارعاكم في مشهدي ومغيبي

فيحاول الشاعر فيه أن يثبت لحبيبته حقيقة راسخة باقية ألا وهي حفاظه على العهد (عهد الحب) وفي هذا دلالة واضحة على أن الشاعر كاتم للسر، فهو يحتفظ

بأسرار علاقته مع (فوز) ويحرص على مدى نشرها لأن ذلك دعاة على إقامة الاحترام والثقة بين المحبين. وقد يكون المانع النظرة المتدنية لمفهوم الحب لدى أبناء عصره.

رئيس الندوة: ولكنني أسأل: كيف يحتفظ الشاعر بأسرار حبه، وعدم البوح بها وهو يكتب قصيدة عن هذا الحب، يقرؤها الداني والقاصي؟!

أمجد: اعتقد أن الشاعر يعني حفظ هذه الأسرار في قصيدة تجيش بالمشاعر الصادقة. وأن هذه القصيدة من أسرار الشاعر الخاصة، وهي لم تنشر إلا بعد ما انتهت العلاقة أو انتهى الشاعر، أو انتهت الحبيبة. أو أن الشاعر يقلد الآخرين في أصدق أنواع الحب ما كان بين اثنين.

رئيس الندوة: يقول الشاعر:

وكنتم تزينون العراق فشانه ... ترحلكم عنه وذاكَ مذيبي

فالعراق كان مزدانا باقامتها فيه. ولكن هذه الزينة قد سُلِبت منه، يوم أن عزمت على المعني والبعد عنه، مما أدى إلى اضنائِه واجهاده، وهذه صورة في الواقع حقيقية فنحن عندما نعيش مع من نحب وهذا لا يعني مفهوم الحب التقليدي نشعر بطعم الحياة وطمأنينتها وجمالها.

محمد: ويرتبط بالمعنى السابق قوله

وكنتم وكنا في جوارٍ بغبطةٍ ... نخالسُ لحظَ العين لك رقيبِ

فالشاعر مع محبوبته كانا مغبوطين في حبهما لتجاورهما ومع ذلك فقد كانا يتبادلان الحب خلسة خوف الرقباء والوشاة، ولعل هذا زاد جمال الحياة فالحب بالمعاناة يكون أحلى وأجمل من الحب السهل وهذه ظاهرة قد تصدق على الحب وغيره فالشيء بعيد المنال الذي لا يتحقق إلا بعد جهد ومتاعب يكون أكثر حلاوة وتحقيقه يشعر صاحبه بالنصر والزهو.

علي: أحس الشاعر في البيت التالي بالأمر الواقع وهو الفراق والبعد... في قوله:

فإن يكُ حالَ الناسُ بيني وبينكم ... فإنَّ الهوى والودّ غير مشوب

إذا ألقى بتبعة ذلك على الناس الذين عملوا على هذا الفراق وهذا التشتت وأصبحوا مسؤولين عما حدث ومع ذلك فهم غير قادرين على تكدير صفاء القلاة وصدق المشاعر.

إن قسماً من هؤلاء الناس يذكرهم الشاعر في البيت التالي الذي يرتبط بالبيت السابق ويطلق عليهم لفظ (الواشين) في قوله:

فلا ضحك الواشون يا فوزُ بعدكم ولا جمدت عينُ جرتْ بسكوبِ

وأرى أن الشاعر هنا قلد من سبقوه في ذم اللائمين، والعاذلين، والواشين وهؤلاء قد يكونون أشخاصاً وهميين، وربما حقيقيين. والمحبون تقترن معاناتهم عادة بهؤلاء، لذا نجد (ابن الأحنف) يدعو على هؤلاء بالحزن الدائم ويسأل ألا تعرف شفاههم الابتسامة، ولا ينقطع جريان الدافع وهو الدم غزيراً من عيونهم... لمواقفهم المشين هذه.

أشرف: لقد يئس الشاعر من الناس، وربما من اللقاء فراح يبث وجده وألمه، وراح يحمل الريح ما لا يستطيع حمله .. في قوله:

وإني لاستهدى الرياح سلامكم إذا اقبلتْ من نحوكم بهبوب

وأسألها حمل السلام إليكم فإن هي يوماً بلّغَتْ فأجيبي

واعتقد أن قضية إرسال المراسيل عبر جهاز كونه لم يكن غيره معروفاً بعد... وهي الرياح، أمر متمسك به الشعراء والمحبون لايصال المشاعر وحبهم وعواطفهم ومعاناتهم وغير ذلك إلى من يحبون، اعتقاداً منهم أن الريح لا تبوح بالسر وإنها حتما بالغة مكان الحبيب وقد يكون سبب اقتران هذه الرسائل بهذه الواسطة هو أن الريح أو الهواء بعبارة أخرى من مستلزمات الحياة فبدونها لا تكون حياة فكذلك لك من غير حب لا تكون حياة.

أمجد: بقي البيت الأخير وفيه يعترف الشاعر بحقيقة مفادها أن الفرقة مصير محتوم لكل حبيبين فقوله (يشكوه الأحبة كلهم) لم يستثن أحداً منهم ...

أرى البـين يشكوه الأحـبـه كلهم   فـيـا ربِّ قـرب دار كل حـبـيـب

وهكذا يتضرع الشاعر إلى الله بأن يقرِّب دار كل حبيب أي أن تكون منازل الأحبة متقاربة فهو نفسه اكتوى بنار الرحيل... فقد رحلت فوز، وبقي العباس بن الأحنف يكابد ألم الفراق.

رئيس الندوة: هكذا تناول زملاؤنا العباس بن الأحنف الشاعر، وحللوا إحدى قصائده الغزلية، وقد جاء دوركم (بقية طلبة الصف) للإستفسار من زملائكم (أعضاء الندوة) عما كان غامضا، أو ملفتا للنظر، أو زيادة على ما أغفله الأعضاء.

الطالب: سؤال ... اقترنت أسماء الشعراء المحبين باسماء حبيباتهم فقالوا: مجنون ليلى أو قيس ليلى، وجميل وبثينة، وكثيرة عزّة... فلماذا لم يقترن اسم العباس باسم فوز التي ذكرت في قصيدته؟

محمد: في اعتقادي أن فوز ليس هو الاسم الحقيقي للحبيبة، لذلك لم يقترن باسمه.

أحمد: أو ربما انسجام الأسمين موسيقيا ...

طالب آخر: سؤال... ذكر أحد أعضاء الندوة أن العباس بن الأحنف كان وسيماً... كيف لم تكن هذه الوسامة سبباً في أن تكون له أكثر من حبيبة؟

أشرف: اعتقد أنه كان يتمتع بخلق عادل منعه من أن يلعب هذه اللعبة، الإقتران بأكثر من واحدة.

أمجد: أو أن استقراره النفسي والعاطفي، لأنه كان غنيا كان سببا في ذلك.

رئيس الندوة: أو ربما هذه الأسباب، وأسباب أخرى، تتعلق بطبيعة مجتمعه وطبيعة الحب الذي عاناه، ورغبته في أن يحلد بواحدة متأثرا بمن سبقوه من أصحاب الواحدة.

طالب: سؤال: ورد سؤال في الكتاب المقرر يطلب فيه المؤلف التحدث عن لغة القصيدة مع أن المؤلف تكلم عن لغة القصيدة... إلا أن السؤال طلب فيه تعليلا لاستخدام هذه اللغة... فما هو تعليقكم على ذلك؟

علي: ورد أن لغة القصيدة كان سهلة واضحة، وتعليل ذلك بحسب اعتقادي يتعلق بحياة الشاعر التي كانت مترفة سهلة، وهو شخصياً كان مهذباً، ظريفاً، حسن الحديث، رقيق الشعور، كريماً، وهذه الصفات تجعل من لغة صاحبها سهلة واضحة، زيادة على أن طبيعة الغزل تستعدي الألفاظ الرشيقة الخفيفة الرقيقة لأنها تنسجم مع عواطف الإنسان ومشاعره.

رئيس الندوة: شكراً للزملاء (أحمد - محمد - علي - أشرف - أمجد) أعضاء الندوة على ما بذلوا من مجهود وعلى تحضيرهم للموضوع تحضيراً دقيقاً شكراً لطلبة الصف كافة ونرجو زن نلتقي مع شاعر آخر (وندوة أخرى) يديرها طلبة يترسمون خطى زملائهم ويزيدون شيئاً جديداً على دروس الأدب والنصوص الأدبية.

4- تحديد الواجب:

المطلوب في الدرس القادم حفظ وتسميع ثمانية أبيات من قصيدة العباس بن الأحنف.

خطة نموذجية لتدريس الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي

بـ (طريقة المناقشة)

الصف والشعبة: الخامس الأدبي ب

اليوم والتاريخ:

الموضوع: الشاعر العباسي (أبو تمام)

المـــادة: الأدب والنصـــوص

الأهداف العامة:

1- تدريب المتعلم على جودة المنظف وسلامة الأداء، وتمثيل المعاني ودقة فهمها.

2- تدريب المتعلم على تحليل النصوص الأدبية ونقدها.

الأهداف الخاصة:

وهي التي تجعل الطالب قادراً على:

1- ان يتعرف حياة الشاعر (أبو تمام)، اسمه، نسبه، صفاته، خصائص شعره.

2- أن يتعرف كيفية تحليل الأبيات الشعرية.

3- أن يتدوق المعاني التي يتضمنها النص.

4- أن ينقد الأبيان نقداً أدبياً صحيحاً.

5- ان يتمثل المعاني والقيم السامية التي يحملها النص.

الوسائل التعليمية:

1- الكتاب المدرسي لمادة الأدب والنصوص.

2- السبورة.

3- ديوان أبي تمام.

خطوات الدرس

1- التمهيد:

المعلم: شاعرنا اليوم يوصف بأنه أسمر، فارع الطول، أي أنه كان طويلاً ممشوق القوام، اتصف بالفصاحة وطلاقة الكلام زادته تمتمته حلاوة كان كريم الطبع ذكياً، سريع البديهة، قوى الذاكرة، غزير الحفظ.

إن هذه الصفات لابدّ أن تؤثر تأثيراً بيناً على شاعريته، فعندما نقول كان طويلاً، فذلك يعني أنه كان معتزاً بهذا القوام، وعندما يقال أنه كان فصيحاً، فهذا يعني أنه شاعر بليغ، وإذا قلنا أنه حلو الكلام فإن شعري يأتي عذباً حلواً، ذا مراق، وذا موسيقى.... وهكذا كان كريم الطبع بمعنى أن طباعة الكريمة وشخصيته المرحة تطغى على شعره فيأتى مشوقاً معبراً.

إن الشاعر على ما يروى عنه أنه كان ذكياً... وشعر الأذكياء يأتي متراصاً متكاملاً... كان سريع البديهة... وهذا يعني أن شعره لا تكلف فيه ولا صنعة وعندما يقال أن أبا تمام كان قوي الذاكرة فهذا يعني أنه يضمّن شعره كل تاريخ الأمة، مع قوة الذاكرة لاستشراق المستقبل... وهكذا فهو غزير الحفظ، إذ ساعده ذلك على أن يطلع على ما أبدعه الشعراء من قبله.

2- القراءة الجهرية الأنموذجية للقصيدة:

يقرأ المعلم القصيدة قراءة جهرية أنموذجية، وهذه القراءة كفيلة بتقويم السنة الطلاب، وتجويد القائهم، وتعّد تمهيداً صالحاً لفهم المعنى.

3- القراءة الجهرية الأنموذجية لبعض الطلبة:

وفيها يقرأ طالب أو أكثر القصيدة قراءة جهرية، على أن يقرأ أمهر الطلبة وأكثرهم محاكاة للمعلم، إذ أن ذلك يؤدي إلى شدة انتباه الطلبة الآخرين وتشجيعهم على القراءة.

4- شرح المفردات الصعبة:

ومنها على سبيل المثال: أنباء، الصفائح، شهب...

5- تحليل النص:

المعلم: من خلال قراءة القصيدة المتكونة من أربعة عشر بيتاً تتجلى فيها أفكار كثيرة ويعالج فيها الشاعر المعروف بقوة تراكيبة وجزالة الفاظة وقوة سبكه إحدى المعارك التي خاضها المسلمون ضد أعدائهم وفيها سجل الخليفة المعتصم أروع انتصار إذ اقتحم عمورية التي لم يفتحها قائد من قبل.

والإن لننظر إلى الأبيات الثلاثة الأولى:

السيف أصدق أنباء من الكتب ... في حده الحد بين الجد واللعب

بيض الصفائح لا سود الصحائف في ... متونهنَّ جلاء الشك والريب

والعلم في شهب الأماح لامعةً ... بين الخميسين لا في السبعة

إن هذه الأبيات الثلاثة تشكل وحدة واحدة...

طالب: ما معنى وحدة؟

المعلم: إن هذه الأبيات تعالج فكرة معينة.

طالب: إذا ما الفكرة التي عرضها الشاعر هنا

طالب آخر: الفكرة أن الشاعر قارن بين شيئين، شيئ يضع الحق في نصابه، وشيئ إعلامي يعجز عن ذلك.

المعلم: ما هذان الشيئان؟

طالب: أنهما السيف والكتب، ببعض الصفائح، وسود الصحائف شهب الأرماح، والسبعة الشهب.

طالب آخر: إن هذه الأشياء التي عددها زميلي تكاد تكون متشابهة فالسيف وبيض الصفائح وشهب الارماح شيء واحد وكذلك الكتب وسود الصحائف والسبعة الشهب واحد آخر.

طالب ثالث: هذا صحيح إلا أن الشاعر هنا فرق بين شيئين الأول سلاح الأبطال والفرسان والآخر خرافات المنجمين، وسحر العرافيين، وشتان ما بين سيف يعيد الحق إلى أهله وخرافة يتمسك بها العاجزون ويحلم بها الكسالى.

المعلم: هذا سؤال ممتاز، فالشاعر قال أصدق أنباء من الكتب...

طالب: اعتقد أنه استخدم صيغة المفرد للسيف ليقول أن سيفاً واحداً أمرُ أفضل من آلاف الكتب التي تعجز عن تقديم شيء...

طالب آخر: أنا لا أعتقد أن الشاعر يستهين بالكتب، والمقصود هنا ليس كتب العلم بل ما يكتبه المنجمون والسحرة والمشعوذين.

طالب ثالث: وقد يقصد كل الكتب فالذي يقول لمجرد القول لا كالذي يفعل، وصاحب الفعل هو الغالب دائماً...

المعلم: أود أن أعرج إلى أن المعارك نوعان (كلامية) وهي ما تسمى عندنا بالحرب الباردة، وهذا الحرب لا تقل أهمية وخطورة عن الحرب الفعلية ...إلا أن الأخيرة أسرع في حسم المواقف.

طالب: نعم هكذا تبدو الفكرة الأولى التي عبرت عنها الأبيات الثلاثة فكرو هجوميو فقد رفض الشاعر أن يستسلم بطل كالمعتصم الذي دوّت أنية (وامعتصماه) فشار، وثارت معه كل العرب لا بل كل المسلمين.

المعلم: نعم، أشكركم على هذه الأراء الناضجة، والإن لندّبر البيتين الآتيين:

فتح الفتوح تعالى أن يحيط به	**نظم من الشعر أو نثر من الخطب**
فتح تفتح أبواب السماء له	**وتبرز الأرض في أثوابها القشب**

طالب: إن البيتين عالجا فكرة واحدة وهي حديث الشاعر عن الفتح.

طالب آخر: يقصد بفتح الفتوح هو فتح عمورية، وسماه الشاعر فتح الفتوح لأنه أعظم من كل الفتوحات السابقة.

طالب آخر: يقول الشاعر أن هذا الفتح هو أعظم من أن يصفه الشاعر أو يمتدحه خطيب مهما أوتيا من بلاغة وقوة التعبير.

المعلم: نعم. فالشاعر هنا يبالغ ليعطي أهمية خاصو لهذا الفتح... بدليل أنه يقول أن السماء فتحت أبوابها له... وهو تعبير مجازي فالنصر مستمد من الله، ولما انتصر المسلمون بإرادة الله فكأنه أنزل رحمته عليهم، فقدّر لهم النصر... ومع ذكره السماء إلا أن الشاعر لم ينس ذكر الأرض.

طالب: لم يكتف الشاعر بأن فتح أبواب السماء بل أن الأرض ليست حلة جديدة مشاركة الأبطال فرحهم... وهو تعبير مجازي أيضاً... فنشوة النصر جعلت المقاتلين يعتقدون أن أبواب السماء فتحت لهم، وأن الأرض زهت بنصرهم.

المعلم: شكراً علي هذا التفسير الرائع للكفرة الثانية التي أكملت فكرة الشاعر الأوى، فهو عندما ذكر أهمية السيوف والرماح في حسم المعارك استشهد مباشرة بدليل مادي ملموس هو فتح عمورية لم يكن ليتم بتخريف المنجمين أو بالخطب الرنانة أو بالقصائد الحماسية.

يا يوم وقعت عمورية انصرفت ... منك المنى حفلاً معسولة الحلب
ابقيت جد بني الاسلام في صعد ... والمشركين ودار الشرك في صبب
أمٌ لهم لو رجوا أن تفتدي جعلوا ... فداءها كل أم برّةٍ وأب
أتتهم الكربة السوداء سادرة ... منها وكان اسمها فراجةَ الكرب

المعلم: في البيت الأول (يا يوم وقعة..) يخاطب الشاعر وقعة عمورية والمقصود هنا معركة عمورية لأن الأماني فيها كانت أشبه بالحافل أي التي امتلأ ضرعها باللبن والعسل في قوله معسول، واللبن في قوة الحلب... السؤال ماذا يريد الشاعر أن يقول؟

طالب: أرى أن هذا التشبيه يدل على أن أماني المقاتلين العرب والمسلمين تحققت وبكل ابعادها، وامتلأت نفوسهم بالزهو والفخار، وذاقوا حلاوة النصر عسلاً ولبناً.

طالب آخر: يقصد بعسل ولبن أي بمذاق هذين الشيئين فكذلك حلاوة النصر.

طالب آخر: في البيت الآخر يكمل ما قاله في البيت السابق في قوله (ابقيت... أي يوم وقعة عمورية). وهنا جعلت حظ المسلمين في أعلى مكان مشرّف، وجعلت المشركين ودار الشرك في أسفل مكان أي أنه بتعبير عن انتصار المسلمين واندحار المشركين.

طالب آخر: اسأل لماذا قال دار الشرك؟ أي ما المقصود بدار الشرك؟

طالب: ربما هي عمورية نفسها فهي عاصمة الروم.

طالب آخر: وقد يقصد بدار الشرك أي مكان يحلّ به المشركون.

المعلم: بل الأرجح أن تكون دار الشرك عمورية، لأنه في البيت التالي لهذا البيت يقوم (أمُ لهم...) ويقصد بالأم هنا عمورية.

طالب: إن عمورية بالنسبة لهم وطن. والوطن أعز من الأب والأم والولد، بل النفس.

طالب آخر: ولكن على ما يبدو أن هذا الرجاء غير مجدي ففي البيت التالي يقول الشاعر أن الروم أتتهم الكربة السوداء، أي اتاهم الحزن والغمّ والظلام الدامس من عمورية نفسها لأن جيوش المسلمين دخلت مدينتهم.

المعلم: ولكن من هي التي كان اسمها فراجة الكرب؟

طالب: قد تكون عمورية نفسها بالنسبة للروم فهي كاشفة حزنهم وهممهم.

طالب آخر: وقد تكون الكربة السوداء كربة مظلمة على الروم وهي كاشفة حزن المسلمين أو شفت غليلهم من طغيان الروم واعتداءاتهم.

المعلم: إن هذا وذلك صحيح. والآن ننتقل إلى الوحدة الأخيرة من القصيدة التي تشكها الأبيات الخمسة الأتية:

لقد تركت أمير المؤمنين بها للنارِ	**يوماً ذليل الصخرِ والخشبِ**
غادرت فيها بهيم الليل وهو ضحى	**يشله وسطها صبح من اللهب**

حتى كأن جلابيب الدجى رغبت عن لونها وكأن الشمس لم تغب

ضوء من النار والظلماء عاكفة وظلمةٍ من دخان في ضحى شحبِ

فالشمس طالعة من ذا وقد أفلت والشمس واجبة من ذا ولم تجبِ

طالب: إن الأبيات الخمسة الأخيرة تكون فكرة واحدة تقريباً وهي أن المعتصم (أمير المؤمنين) على ما وصفه الشاعر غادر عمورية تاركاً فيها ظلمة من الليل وضوءاً من النهار.

المعلم: ممتاز، فالألفاظ التي تدل على هذين الشيئين المتضادين وهما ....

طالب: في البيت لقد تركت... وردت لفظاً النار أي ضوء هنا أما البيت الذي يليه (غادرت فيها بهيم الليل... وردت ألفاظ، الليل، الضحى، الصبح...)

طالب آخر: وفي البيت الآخر وردت لفظتا الدجى، الشمس...

طالب آخر: ألاحظ الألفاظ (النار، الظلماء، دخان، ضحى) في البيت (ضوء من النار والظلماء)...

طالب اخر: وجاءت في البيت الأخير ألفاظ (الشمس، وقد أفلت، والشمس واجبة).

المعلم: ممتاز لقد أدركتم الفكرة الرئيسية التي عالجتها هذه الوحدة من القصيدة... ولكن يجب أن نحلل الأبيات لنقف علي ما أراد الشاعر أن يتوصل إليه.

طالب: في البيت (لقد تركت أمير المؤمنين) يقول أن أمير المؤمنين ترك عمورية وهي محترقة فقد احترق فيها ذليل الصخر والخشب.

طالب: سؤالي لماذا قال ذليل؟

طالب آخر: لو قرأنا البيت (لقد غادرت يا أمير المؤمنين عمورية وتركت ذليل الصخر وذليل الخشب للنار أي تحرقهما).

طالب نفسه: ولكن زميلي لم يجب عن سؤالي... لماذا استخدم الشاعر لفظة الذليل؟

المعلم: أن أبا تمام هنا استخدم التعبير المجازي كعادته فهو قد رمز إلى الروم في ذلك اليوم من خلال احتراق مدينتهم، فالصخر والخشب هما ذليلين وهما يحترقان.

المعلم أيضاً: البيت التالي (غادرت فيها بهيم الليل)...

طالب: بعد أن ترك الخليفة عمورية طعماً للنار... وأكمل الشاعر ذلك المعنى بقوله غادرت.. أي خرجت من عمورية ليلاً ولكن ليل عمورية كان نهاراً بقوله (ضُحى) أي كان الخليفة خرج من عمورية في وقت الضحى لأن اللهب الذي أحال الليل إلى صبح طرد ظلام الليل كله.

المعلم: تحليل ممتاز.... والآن لنحلل قول أبي تمام (حتى كأن جلاليب الدجى...

طالب: إذا عرفنا أن معنى جلاليب.. جمع جلباب أي الرداء أو القميص والدجى الليل أو الظلام، رغبت عن أي تركت... يكون معنى البيت أن ظلمة الليل تركت لونها أي عتمتها وكأن الشمس لم تغب على الرغم من غيابها.

طالب آخر: لدي تعقيب بسيط هنا... هو أن ظلام الليل ترك لونه ليس مختاراً بل مجبراً فقد أحال ضوء الأشياء المحترقة الليل نهاراً.

المعلم: نعم... هذا تعقيب ممتاز... فالليل ليل والنهار نهار.. لكن المفارقة هي أن يكون الليل نهاراً والنهار ليلاً فهذا يعني أن هول المعركة شديد ومصارع الأبطال كثيرة، والاحترام بين الجيشين على أشده. أن هذه الصورة، صورة الليل، وقد أحيل إلى نهار، تعقبها صورة النهار وقد أحيل إلى ليل... أين تجدنها؟

طالب: في البيت التالي (ضوء من النار والظلماء عاكفة، وظلمة من دخان في ضحى شحب).

طالب آخر: أن الشاعر بعد ما بين أن ليل عمورية كأنه نهار بفعل الصخور والأخشاب المحترقة... فإنه وصف نهارها بالليل لكثرة الدخان المتصاعد من الاحتراق.

طالب آخر: أن الشاعر في معنى (الظلماء عاكفة) أي الظلام مقيم... والضحى الشحب، أي الضحى المتغير...

المعلم: نعم وقد اكتملت الصورة المتناقضة بين الليل والنهار في قوله الشمس طالعة وفي غائبة. والشمس غربت وهي طالعة... تعني أنك إذا ما دخلت عمورية بعد انتهاء المعركة لم تدر همل أن الوقت نهار أم ليل... فقد يختلط عليك الأمر فاللهب جعل الليل نهاراً والدخان الكثيف جعل النهار ليلاً...

المعلم: بعد هذا كله.. من يستطيع أن يعطي فكرة عامة عن القصيدة كلها؟

طالب: استطيع أن أقول أن فكرة القصيدة العامة أو المعنى العام للقصيدة يدور حول فتح عمورية وتحطيم الروم...

طالب آخر: ولكن فتح عمورية لم يكن أمراً ميسوراً فقد استنفر الخليفة أولاً، وشعر العرب والمسلمون أنهم سوف يذلون في عقد دارهم إذا ما ثاروا لهذه الإعرابية التي نادت (وامعتصماه) فأسلوب (وامعتصماه) يسمى في العربية أسلوب (الندبة).

المعلم: ممتاز... أنها أفكار ناضجة وأراء سديدة وأريد أن أزيد أن أبا تمام قال هذه القصيدة من القلب، فهو لم يكن مادحاً للمعتصم لغرض تكسبي ولم يتغن بالانتصار لمجرد التغني ولكنه أُثير استنفر فجاءت قصيدته صادقة وأحاسيسه فيها معبرة، ولغته سهلة تراكضت فهيا الكلمات (سيوف، رماح، صخور، دخان، نار، أحجار، سماء، ليل، نهار، شهب). جنباً إلى جنب مع المقاتلين والفرسان.

المعلم: الآن وقد انتهينا من تحليل هذه القصيدة التي تعد من روائع الشعر العربي.. أوجه بعض الأسئلة ... أرجو أن تجيبوا عليها بعمق وهذا عهدي بكم فقد كنتم رائعون في تحليل القصيدة ونقدها...

س1: أين تفلسف أبو تمام في هذه القصيدة؟

س2: قامت معظم القصائد على المقارنات... عدد ذلك؟

س3: فتح أبو تمام للمتنبي الطريق واسعاً في هذه القصيدة؟ ما أروع ما قاله المتنبي في الغرض نفسه؟

6- الفوائد العلمية:

المعلم: الآن لنسأل أنفسنا سؤالاً مجدداً ما الذي إستفدناه من هذه القصيدة؟

طالب: ازدادت ثقافتنا الأدبية...

المعلم: وبعد.

طالب: عرفنا أن العرب لا يسكتون على ضيم...

طالب آخر: بمعنى أننا يجب أن نسلك سلوكهم ولا نسكت على ضيم.. فنحن عندما نقرأ تراثنا ونتغنى به يجب أن نتمثله...

طالب آخر: دلت القصيدة أن العرب لا يعتدون على أحد، ولكنهم يعاقبون من يعتدي عليهم عقاباً شديداً.

المعلم: ممتاز هذه كلها فوائد عملية يمكن أن أزيد عليها أن الشاعر مدح خليفة المسلمين المعتصم لأنه قاد جيشاً بنفسه، ووضع حداً للاعتداءات المتكررة على حدود الدولة العربية الإسلامية...

وهذا يعني أن يكون كل الحكام العرب كذلك إذا ما أرادوا أن يذكرهم التاريخ لأنهم أبطال رفضوا سيطرة الأجنبي، وحافظوا على استقلال بلادهم، وكرامة أمتهم.

خطة نموذجية لتدريس الأدب والنصوص للصف الخامس الأدبي

بـ(الطريقة التقليدية)

الصف والشعبة: الخامس الأدبي (أ)

اليوم والتاريخ:

الموضوع: الشاعر العباسي (ابو تمام)

المـــادة: الأدب والنصـــوص

الأهداف العامة:

الأهداف نفسها التي وردت في "طريقة المناقشة".

الأهداف الخاصة:

الأهداف نفسها التي وردت في "طريقة المناقشة"

الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية نفسها التي اعتمدت في "طريقة المناقشة"

خطوات الدرس:

1- التمهيد: نفسه في طريقة المناقشة

2- القراءة النموذجية الجهرية للقصيدة:

يقرأ المعلم القصيدة قراءة جهرية، وهذه القراءة كفيلة بتقويم ألسنة الطلبة، وتجويد إلقائهم، وتعد تمهيداً صالحاً لفهم المعنى.

3- القراءة الجهرية لبعض الطلبة:

يقرأ أمهر الطلبة وأكثرهم محاكاة للمعلم بعض أبيات القصيدة قراءة جهرية. وفي هذه الخطوة يُشد انتباه الطلبة الآخرين، ويتشجعون على القراءة.

4- شرح الأبيات والمفردات الصعبة فيها:

وهي مثل، انباء، السيف، الشهب، ...

5- تحليل النص:

المعلم: أن القصيدة التي أمامكم تعد من عيون الشعر العربي وبخاصة شعر الحماسة، فهي تحكي قصة أروع المعارك التي خاضها العرب ضد أعدائهم، يقودهم الخلفية العباسي المعتصم بالله، بعد أن استنجدت به عربية أراد الروم استباحتها، فأطلقت صرخة "وامعتصماه" التي دوت في الأرجاء، وهزت الخليفة من الأعماق... فكانت الغيرة العربية لدى الحاكم العربي وكان فتح عمورية...

والآن تعالوا لنقسم القصيدة إلى وحداتها الفكرية... لو قرأنا الأبيات الثلاثة الأول لوجدنا أنها تشكل وحدة واحدة:

السيف أصدق أنباء من الكتب   في حده الحد بني الجد واللعب

بيض الصفائح لا سود الصحائف في   متونهن جلاء الشك والريب

والعلم في شهب الأرماح لامعة   بين الخميسين لا في السبعة

والآن لنبدأ بتحليل هذه الأبيات:

ما معنى البيت الأول؟

السيف أصدق أنباء من الكتب   في حده الحد بني الجد واللعب

طالب: إن السيف يحمل عادة الأخبار الحقيقية بمعنى أن الحرب هي التي تضع حداً للحالة الشاذة.

المعلم: نعم وعندما نقارن بينه وبين الكتب نجد أنه "أي السيف" أكثر تأثيراً، فالحروب الكلامية تسمى حرباً أيضاً، ولكنها تستمر مدة طويلة وقد لا تأتي بأثر يذكر. فأبو تمام يقول: أن في حد السيف حد فاصل بين الجد واللعب، فالسيف عنده يمثل الجد، والكتب عنده تمثل (اللعب، بمعنى أن التصريحات المجردة لا تمثل إلا لعباً،

وبعبارة أخرى أن يهدد بالكلام فقط، كمثل الذي يلعب لقضاء الوقت... ويقول في البيت الثاني...

بيض الصفائح لا سود الصحائف في　　　متونهن جلاء الشك والريب

طالب: إن هذا البيت تكملة للبيت الأول فبيض الصفائح هي السيوف التي ذكرها في البيت الأول، وسود الصحائف هي الكتب، وذكرت في البيت الأول أيضاً ولكن بيض الصفائح (السيوف)، تجلي الشك والريب أي لا ريبة أو شك مع السيف فهو قادر على حسم الأمور...

المعلم: هذا صحيح... أن البيت الثالث يحمل سؤالين مهمين هما:

ما معنى والعلم في شهب الأرماح لامعة؟ وما معنى الخميسين؟

طالب: يعني أن العلم الحقيقي أو ربما النصر الحقيقي لا يأتي إلا في لمعان السيوف حينما يلتقي الجيشان.

المعلم: نعم. وقال بين الخميسين أي بين الجيشين، ويسمى الجيش بالخميس لأن ترييب الجيوش سابقاً كان يقوم عند العرب على خمس فرق... وهكذا يكون المعنى العام لهذه الأبيات الثلاثة: إن الحروب هي الفيصل في حسم الأمور ويعجز الكلام المجرد عن ذلك. فالبيت وسود الصحائف والسبعة الشهب تعبير عن عجز هذه الأشياء وعجز من تمسك بخرافاتها من أن يضع الحق في نصابه.

والآن لنتدبر معنى البيتين الآتيين. فهما يشكلان فكرة واحدة.

فتح الفتوح تعالى أن يحيط به　　　نظم من الشعر أو نثر من الخطب

فتح تفتّح أبواب السماء له　　　وتبرز الأرض في أثوابها القُشب

طالب: يقصد بفتح الفتوح هو فتح عمورية وهو أعظم شيء أنجزه المسلمون ولا يستطيع الشعر أو النثر أن يصف هذا الفتح أو أن الشعراء والخطباء يعجزون عن وصف روعته مهما اتصفوا به من بلاغة وجودة تعبير.... وأن هذا الفتح باركته السماء بالغيث والرحمة، وفرحت الأرض به فلبست حلتها الجديدة.

المعلم: ممتاز... أن هذين البيتين يحكيان أنك لا تستطيع أن توصف نصراً عظيماً كفتح عمورية وصفاً دقيقاً لأنك لا تعطي ذلك حقه إذ يبقى هذا النصر أعظم من كل ما يقوله الشعراء، أو يصفح عنه الخطباء... فهذا الفتح تفتحت أبواب السماء له، ولبست الأرض حلتها الجديدة...

والسؤال يا ترى كيف تفتحت أبواب السماء؟ وكيف لبست الأرض حلتها القشيبة؟

طالب: إن هذا التعبير يسمى تعبيراً بلاغياً.

المعلم: نعم يسمى بالضبط تعبيراً مجازياً بمعنى ليست هناك أبواب حقيقة في السماء تتفتح، أو أن الأرض مثل الإنسان ارتدت ثوباً جديداً..

ولكن النصر وروعته وعظمته خيلت للفرسان أن أبواب السماء قد انفتحت لهم وأن الأرض اخضّرت وازهرت والحقيقة لا هذا ولا ذاك...

والآن لنقرأ معاً الأبيات الأربعة الآتية:

يا يوم وقعة عمورية انصرفت — منك المنى حفلاً معسولاً الحلب

ابقيت جد بني الإسلام في صعد — والمشركين ودار الشرك في صبب

أمٌّ لهم لو رجوا أن تفتدى جعلوا — فداءها كل أم برة وأب

أتتهم الكربة السوداء سادرة — منها وكان اسمها فراجة الكرب

ما معنى البيت الأول؟

طالب: لو أخذنا معنى الكلمات: انصرفت بمعنى مالت ورجعت، حفلاً أي التي حفل ضرعها باللبن أي امتلأ، المعسولة «التي منها العسل، الحلب ما حلب من اللب... يكون معنى البيت أن يوم عمورية عادت منه الأماني وهي مثل الناقة المملوء ضرعها باللبن (دلالة على الخير والرخاء) وكذل معسولة الحلب ...

المعلم: هذا توضيح جيد... والبيت الآخر يكمل هذا المعنى فيوم وقع عمورية ابقى حظ المسلمين في المرتفع من الأرض، في حين هبط المشركون ودارهم (عمورية) إلى

أسفل، والدلالة هو أن المسلمين ارتفع شأنهم وهبط شأن أعدائهم، حتى أنهم تمنوا في البيت الآخر، أم لهم... أنهم يفتدون أمهم الكبرى أي موطنهم (عمورية) كل أمهاتهم وأبائهم لتحيا عمورية، ولكن دون جدوى فالمسلمون فتحوا عمورية ولقنوا الأعداء درساً قاسياً فهم أي المسلمون جاؤوا على شكل كربة سوداء... وهذا ما تناوله الشاعر في البيت الآخر (اتتهم الكربة السوداء)...

ولكن السؤال هنا كيف تكون هذه الكربة السوداء المظلمة من عمورية هي نفسها سادرة الهم والحزن أي كاشفة الحزن؟

طالب: الكربة السوداء يعني به الجيش الإسلامي فهو يمثل الحزن والهم بالنسبة للروم، فجيش المسلمين أقوى وأكثر بالإيمان...

طالب آخر: نعم وهي بالمقابل كربة فرحت عن المسلمين همهم وحزنهم، فالحرب لها معنى واحدة فهي شديدة وقاسية على الجيشين ولكن المنتصر تعد الحرب بالنسبة له كاشفة عنه همه وغمه....

المعلم: ما الغم والهم هنا؟ أي ما المقصود بهما؟

طالب: حزن المسلمين وهمهم هو اعتداء الروم المستمر على ثغورهم وحدودهم وانكشاف هذا الهم هو في انتصارهم هذا الانتصار العظيم

المعلم: نعم والآن لنحلل آخر أبيات القصيدة...

طالب: أنها خمسة أبيات وهي بالتأكيد تعالج فكرة معينة.

المعلم: نعم لنقرأ معاً..

لقد تركت أمير المؤمنين بها للنار	**يوماً ذليل الصخر والخشب**
غادرت فيها بهيم الليل وهو ضحى	**يشله وسطحها صبح من اللهب**
حتى كأن جلاليب الدجى رغبت	**عن لونها وكأن الشمس لم تغب**
ضوء من النار والظلماء عاكفة	**والشمس واجبة من ذا ولم تجب**

ما معنى البيت الأول في هذه المجموعة؟

طالب: لقد ترك أمير المؤمنين (المعتصم) عمورية محترقة، فقد احترق فيها الصخر والخشب.

طالب آخر: كيف يحترق الصخر؟

طالب ثالث: يحترق لشدة وقع حوافر الخيل عليه، وهو احتراق بالتأكيد يختلف عن احتراقه بمتغيرات الحرب الحديثة...

المعلم: نعم هذا أكيد، والمعرفة في حينها كانت قاسية وطاحنة ... مع كل مبالغات الشاعر وخياله إلا أن المعركة كانت معركة حقيقية حتى ليخيل للمرء أن النهار فيها ليلي والليل فيها نهار ... فكيف حصل ذلك؟

طالب: نتيجة الحرائق الهائلة ليلاً تحول جو عمورية فيه إلى نهار، ولكنه الدخان المتصاعد والغبار نهاراً يتحول جوها إلى ليل...

طالب آخر: هذه هي المبالغة التي يعتمدها الشعراء عادة في شعرهم وأبا تمام واحد من هؤلاء فالليل ليل، والنهار نهار...

المعلم: نعم الصور والتشبيهات والتزويق اللفظي والكتابة والاستعارة والصور البلاغية الأخرى يوظفها الشاعر كلها التأتي قصيدته معبرة رائعة...

وهذه الأبيات التي يختم بها أبو تمام قصيدته خير دليل على ذلك فالشمس طالعة وليست بطالعة والشمس غائبة وليست بغائبة... بمعنى أن هول المعركة يجعل المرء كأنه في ظلام دامس عندما تكون الحملة عليه، ويكون في حالة اجهاد وخذلان وانكسار ويكون في أنصع ساعات النهار عندما يكون مهاجماً محققاً للغلبة والنصر حتى ولو كان في احلك الليالي...

هذه إذن معادلة صحيحة فأنت عندما تحقق أمانيك كلها، وتشعُر بالارتياح يبدو لك الظلام ضياء، والعكس في حالة الإخفاق تقولين اظلمت الدنيا في عيني على الرغم من الضوء الساطع...

6- الدروس والعبر:

المعلم: بعد تحليل القصيدة يمكن أن نضع الدروس والعبر التي يمكن أن نستقيها من قصيدة أبي تمام ... وأهمها:

أ- زيادة الثقافة العامة والثقافة الأدبية لنا.

ب- عرفنا أن العرب والمسلمين لا يسكتون على ضيم.

ج- أن العرب لا يعتدون على أحد، ولكنهم يعاقبون من يعتدي عليهم.

خطة نموذجية لتدريس البلاغة

للصف الخامس الأدبي

بـ(الطريقة التقليدية)

الصف والشعبة: الخامس الأدبي (أ) — الموضوع: الجناس

اليوم والتاريخ: — المادة: البلاغة

الأهداف العامة:

الأهداف نفسها التي وردت في «طريقة المناقشة».

الأهداف الخاصة:

الأهداف نفسها التي وردت في «طريقة المناقشة».

الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليمية نفسها التي اعتمدت في «طريقة المناقشة».

خطوات الدرس:

1- **التمهيد**: (نفسه في الخطة السابقة)

2- **عرض القاعدة:**

الجناس: هو تماثل الألفاظ في النطق واختلافها في المعني وهو نوعان:

جناس تام: وهو تماثل الألفاظ في عدد الحروف، ونوعها، وترتيبها، وشكلها، أو حركتها.

جناس غير تام: وهو تماثل الألفاظ في ثلاثة من الأركان الأربعة.

3- تحليل القاعدة:

المعلم: الآن لنأتي بأمثلة تنطبق عليها القاعدة فعندما نقول: «إن الجناس التام هو تماثل الألفاظ في النطق واختلافها في المعنى فإننا يمكن أن نلاحظ ذلك في قوله تعالى ﴿**ويوم تقوم الساعة يقسم المجرمون ما لبثوا غير ساعة**﴾ والمعنى يوم تقوم الساعة أي يوم القيامة، ونحن نسمع كثيراً ونقرأ من قيام الساعة، أي نهاية الحياة الدنيا، وبدء الحياة الآخرة أي أن لفظة الساعة تعني يوم القيامة، في حين أن قسم المجرمين يدل على أنهم ما أقاموا غير ساعة بمعنى لفظة ساعة هنا معناها الساعة الزمنية الاعتيادية المتعارف عليها... فما اللفظتان المتماثلتان هنا؟

طالب: الساعة وساعة...

المعلم: نعم وإذا ما رفعنا (ال) من كلمة الساعة أصبحت ساعة وهي يوم القيامة، والتي تنطبق انطباقاً تاماً على كلمة (ساعة) الثانية التي معناها الساعة الزمنية المعروفة... وإذا ما طبقنا القاعة التي تقول أن اللفظتين إذا تماثلتا في عدد الحروف، ونوعها. وترتيبها. وحركتها، وجدنا أن لفظة ساعة في الحالتين متماثلتان تماماً في هذه الشروط الأربعة. وهذا هو الجناس.

طالب: الجناس التام مثلما ورد في القاعدة.

المعلم: نعم ومثل هذه الآية الكريمة قول الشاعر:

وسميته يحيى ليحيا فلم يكن ... إلى رد أمر الله فيه سبيل

فاللفظتان (يحيى ويحيا) متماثلتان تماماً في الشروط الأربعة التي ذكرناها وهي عدد الحروف، وترتيبها، ونوعها، وحركتها... فالجناس إذن...

طالب: جناس تام، لأن التماثل هنا باللفظ في حين أن المعنى مختلف (فيحيى) الأولى اسم شخص، و(يحيا) الثانية فعل مضارع بمعنى يعيش.

المعلم: والآن لنقرأ قول أبي العلاء المعري:

لم نلق إنساناً يُلاذبه ... فلا برحت لعين الدهر إنساناً

أين اللفظتان المتطابقتان تماماً؟

طالب: إنساناً، إنساناً

المعلم: نعم فهما متماثلتان باللفظ ومختلفان بالمعنى...

طالب: بمعنى إنساناً الأولى هو الإنسان الاعتيادي أو الواحد من الناس.. في حين إنساناً الثانية تعني إنسان العين، أي ما يرى في سوادها عندها تنظر في عين آي انسان...

طالب آخر: واللفظتان منطبقان في عدد الحروف، وترتيبها، وعددها ، وحركتها.

المعلم: والآن لنقرأ معاً قوله تعالى ﴿ **والتفت الساق بالساق* إلى ربك يومئذ المساق**﴾.

فما اللفظتان المتماثلان هنا؟

طالب: الساق، المساق.

المعلم: نعم أنهما متماثلان باللفظ، مختلفتان بالمعنى فالساق هو ساق الإنسان الاعتيادية، في حين المساق يعني المسار، أو المسير إلى الله عند الموت، ولكن الملاحظ هنا اختلال احد الشروط الأربعة التي أوردتها القاعدة وهي عدد الحروف، كلمو ساق تتكون من ثلاث حروف وكلمة (مساق) تتكون من أربعة حروف وعليه فاختلال شروط عدد الحروف، أدى إلى أن نسمي هذا النوع من الجناس جناساً غير تام. في حين تكون الشروط الثلاثة الأخرى متحققة في لفظتي (الساق، والمساق) والشروط الثلاثة الأخرى هي نوع الحروف وهي (السين والألف والقاف بعد رفع الميم) فهي زيدت في كملة المساق ولذلك اختل شرط عدد الحروف. وكذلك ترتيبها، فترتيبها واحد وحركتها إذ أن حركة الحروف واحدة أيضاً.

ومثل هذه الآية الكريمة الأخرى:

قال تعالى ﴿**وجئتكَ من سبأ بنبأ يقين**﴾

اللفظان المتماثلان هما:

طالب: سبأ، ونبأ ...

المعلم: ما الشرط الذي اختل هنا؟

طالب: نوع الحروف، فعدد الحروف واحد، وترتيبها كذلك، وحركتها أيضاً...م فالاختلاف في نوع الحروف بين حرفي السين والنون.

المعلم: نعم والجناس هنا يسمى جناساً غير تام.

ومثله قول الرسول الكريم ﷺ "اللهم أمن روعاتنا وأستر عوراتنا".

المعلم: ما الاختلاف هنا؟

طالب: في ترتيب الحروف.

المعلم: وكذلك قوله صلى الله عليه وسلم «اللهم كما حسنت خَلْقي فحسّنْ خُلُقي». فما اللفظتان المتشابهان هنا؟

طالب: خَلقي. وخُلقي.

المعلم: نعم والاختلال في شرط الحركات فحركات خَلقي، وخُلُقي غير متشابهة في حين توافرت الشروط الثلاثة الأخرى وعليه فهناك تشابه في اللفظ ولكنه ليس تشابهاً تاماً، واختلاف في المعنى بـ(خَلْقي) تعني (خلق الله للعبد) وخُلُقي تعني أخلاقي، وهذا هو الجناس غير التام.

4- التطبيق:

والآن اجيبوا عن الأسئلة التالية:

س1: اكتبوا قطعة نثرية تضمنونها بعض صور الجناس بنوعيه.

س2: أوردوا ما تحفظون من الشعر الذي استخدم فيه قائلوه الجناس؟

س3: قال أحدهم «أسير وقلبي في العراق أسير»؟

س4: حللوا هذا القول محددين الجناس ونوعه؟

خطة نموذجية لتدريس البلاغة

للصف الخامس الأدبي

بـ(طريقة المناقشة)

الصف والشعبة: الخامس الأدبي ب **الموضوع: الجناس**

اليوم والتاريخ: **المادة: البلاغة**

الأهداف العامة:

1- تمكين المتعلم من استعمال اللغة في نقل أفكاره إلى غيره بطريقة تسهل عليه الادراك والتمثيل.

2- تنمية قدرة المتعلم علي فهم الأفكار التي اشتملت عليها الآثار الأدبية وتذوق ما فيها من جمال.

3- زيادة استمتاعهم بألوان الأدب المختلفة من خلال النصوص الأدبية وتقدير الصور الأدبية فيها.

الأهداف الخاصة:

وهي التي تجعل الطالب قادراً على أن:

1- يتعرف الجناس بوصفه لوناً من ألوان البديع.

2- يميّز بين الجناس التام والجناس غير التام.

3- يستخدم الجناس بنوعية استخداماً صحيحاً قولاً وكتابة.

الوسائل التعليمية:

1- الكتاب المدرسي المقرر (مادة البلاغة).

2- السبورة.

3- الطباشير الملون.

خطوات الدرس:

1- التمهيد:

المعلم: تناولنا في الدرس الماضي موضوع....

طالب: السجع....

طالب آخر: وعرفنا أن السجع معناه توافق الفواصل في الحرف الأخير منها.

المعلم: نعم وعرفنا أن الكلام يزدان بالسجع إذا تطلب المعنى ذلك ومثال ذلك..

طالب: قال تعالى: **والتين والزيتون، وطور سنين، وهذا البلد الأمين**..

2- العرض والتحليل

يعرض النص **الأول على السبورة** ويحلل تحليلاً كاملاً بطريقة المناقشة وعلى ما يأتي:

قال تعالى: **ويوم تقوم الساعة، يقسم المجرمون ما لبثوا غير ساعة**

المعلم: كي نعرف الصور البلاغية في هذه الآية الكريمة يجب أن نعرف معناها أولاً...

طالب: يقول سبحانه وتعالى ... يوم تقوم الساعة «أي يوم تنهض الساعة فالقيام أي النهوض ولكن الساعة لا تقوم أي لا تنهض. فما المقصود إذن؟

المعلم: نحن نسمع بوصفنا مسلمين مصطلح قيام الساعة...

طالب آخر: عرفت الآن أن قيام الساعة هو يوم القيامة بمعنى بدء الساعة التي يحين فيها الحساب.

المعلم: ممتاز... هذا صحيح... فعندما يحين يوم الحساب يقسم المجرمون ... بمعنى.

طالب: بمعنى يحلف المجرمون... والمجرمون في اعتقادي الذين لم يعترفوا برسالة محمد ﷺ.

طالب آخر: أو الذين أنكروا وجود الخالق سبحانه وتعالى

طالب آخر: لا أعتقد أن أحداً ينكر وجود الله... ولكن المجرمون هنا الذين انكروا (يوم القيامة).

طالب آخر: اعتقد أنهم المشركون، الذين اشركوا بعبادة الله.

المعلم: إذا عددنا المجرمين، أنهم كل هؤلاء، فهم يستحقون العذاب جزاء إجرامهم بحق أنفسهم أولاً، ولكن بأي شيء أقسم هؤلاء؟

طالب: اقسموا بالله...

طالب آخر: ربما أقسموا بيوم القيامة نفسه.

طالب: اسأل هنا: كيف يقسم المجرم وهو لم يعتقد؟

طالب: إذا حلف المرء بأي شيء بمعنى أنه: اقسم، بمعنى أن المجرمين اقسموا بشيء كانوا يعتقدون به، أو ربما كانوا يعبدونه.

المعلم: هذا صحيح... فقد اقسموا بأنهم ما لبثوا غير ساعة... بمعنى أقاموا في قبورهم ساعة واحدة.

طالب: هذا شيء عجيب... ربما قد يكونون ماتوا قبل الآف السنين، فكيف يشعرون بأنهم ناموا أو ماتوا ساعة واحدة؟

طالب آخر: هذا يعني أن الإنسان عندما ينام أو يموت ينعدم لديه الزمن... بمعنى تنعدم قيمة الزمن لديه...

طالب آخر: هذا يذكرني بقصة أصحاب الكهف....

المعلم: نعم ... هذا صحيح.. ولكن المهم هنا أن نلاحظ اللفظين المتشابهين الواردين في الآية الكريمة.

طالب: وردت لفظتا (الساعة، ساعة)

المعلم: ممتاز.... ولكن ماذا تعنى لفظة (الساعة) في ضوء ما توصلتم إليه سابقاً.

طالب: لفظة الساعة تعنى يوم القيمة.

طالب آخر: ولفظة ساعة تعنى ساعة واحدة أي ساعة وليس دقيقة أو ربع ساعة أو نصف ساعة إلى آخره.

المعلم: هذا ممتاز، فقد أدركتم بسهولة لفظة ساعة تعنى يوم القيامة. ولفظة ساعة تعني الساعة الزمنية المعروفة لدينا، ولكن ما الفرق بين الكلمتين في اللفظ.

طالب: الفرق وجود (ال) في كلمة الساعة.

طالب آخر: نحن نعرف أن (ال) زائدة...

المعلم: ماذا يعني ذلك؟

طالب: يعنى أن اللفظتين متشابهتان تماماً.

المعلم: والمعنى؟

طالب: المعنى مختلف تماماً.

المعلم: ممتاز جداً... إن هذا يعني أن هناك الفاظاً متشابهة تماماً ولكنها مختلفة في المعنى تماماً.... وحالات من هذا النوع في البلاغة تسمى (جناساً)، فإذا كانت اللفظتان متشابهتين في عدد الحروف ونوع الحروف وترتيب الحروف وحركة الحروف يسمى الجناس هنا (جناساً تاماً).

طالب: هذا يعني أن هناك جناساً غير تام.

المعلم: نعم أحسنت يا...ولكن سنأتي على ذلك بعد الانتهاء من عرض الأمثلة الأخرى عن الجناس التام وتحليلها ومناقشتها.

النص الثاني / يعرض على السبورة

قال الشاعر:

وسميته يحيى ليحيا فلم يكن   إلى ردّ أمر الله فيه سبيل

المعلم: ما معنى هذا البيت؟

طالب: إن الشاعر سمى ابنه يحيى، ليحيا أي ليعيش.

المعلم: نعم... ولكن هل عاش يحيى؟

طالب: كلا، لأن الشاعر استسلم لإرادة الله، إذ لا أحد راد قدر الله... فإن يحيى لم يعش.

المعلم: أحسنت.

طالب: أريد أن أسأل عن اللام في قوله ليحيا لأنه قال سميته يحيى ليحيا.

المعلم: قبل تعرف اللام... يمكن أن نتعرف صيغة الفعل «يحيا».

طالب: أنه فعل مضارع

طالب: ولكن ما ماضي هذا الفعل؟

طالب: الماضي «أحيا».

المعلم: وأحيا مضارعه (يحيى) فلو أخذنا فعلاً آخر وليكن الفعل (يدنو) وهو فعل مضارع ما ماضيه؟

طالب: دنا... وهكذا يكون ماضي (يحيا).

طالب: حيا

المعلم: ممتاز... والآن نجيب عن سؤال زميلكم... عن نوع اللام الداخلة على (يحيا).

طالب: أنه لام التعليم.. وهو من أدوات النصب بمعني أن المضارع منصوب بفتحة.

طالب آخر: بفتحة مقدرة على الألف، منع من ظهورها التعذر.

المعلم: رائع... لنعّد إلى السؤال المهم، فنحن في موضوع الجناس.. أين هو في هذا البيت؟

طالب: في لفظتي (يحيى، يحيا)...

طالب آخر: في عدد الحروف، ونوعها، وترتيبها، وحركتها.

طالب آخر: إلا أن المعنى مختلف تماماً.. فيحيى اسم ابن الشاعر، بينما يحيا...

طالب آخر: فعل مضارع، مثلما عرفنا...

طالب: ولكن كلمة يحيى مأخوذة من الفعل يحيا، فأين الاختلاف في المعنى.

المعلم: الاختلاف في المدلول فتدل كلمة (يحيى) على شخص بهذا الاسم في حين (يحيا) فعل بمعنى (يعيش) والفعل يدل في كل استخدام على شيء، فنقول "يحيا الجيش" «يحيا العدل» و «يحيا الزرع بالماء» و«تحيا حياة هانئة» إلى آخر ذلك...

النص الثالث/ يعرض على السبورة:

قال أبو العلاء:

لم تلق إنساناً يلاذبه فلا برحت لعين الدهر إنساناً

المعلم: ما المعنى العام من هذا البيت؟

طالب: يقول أبو العلاء أنه لم يجد من يلوذ به من الناس.

طالب آخر: ويدعو إلى أن تعمى عين الدهر لكي لا يرى الإنسان نفسه بها.

المعلم: هذا صحيح.. ما الصورة البلاغة؟

طالب: الجناس التام في لفظتي (انساناً، انساناً)

طالب آخر: معنى الأولى (نلق إنساناً) أي نجد إنساناً بمعنى أي شخص أو إنسان من الناس.

طالب آخر: بينما كلمة (إنساناً) الثانية.... يصمت الطالب لأنه لا يستطيع أن يحدد المعنى.

المعلم: في قول الشاعر عين الدهر تعبير مجازي، فليس للدهر عين إلا أننا عندما ننظر في عيون بعضنا نرى أنفسنا في الدائرة التي تتوسط سواد العين (يمكن أن يسمح المعلم لكل طالب أن ينظر في عين زميله)... أن هذا الذي نراه في وسط العدسة يسمى (انسان العين)... بمعنى لفظة (انساناً) الثانية هي إنسان العين وهو يختلف تماماً في المعنى عن انسان الأولى أي أحد الناس فالجناس هنا...

طالب: تام....

المعلم: قال زميلكم أن هناك جناساً غير تام... والجواب نعم لنقرأ معاً:

النص الرابع / قال تعالى: والتفت الساق بالساق، إلى ربك يومئذ المساق...

طالب: معنى التفت الساق بالساق أي مات الإنسان...

المعلم: لماذا هذا الالتفاف؟

طالب: لأن الإنسان عندما ينام يلف ساقيه بعضها ببعض فهكذا عندما يموت...

طالب آخر: اعتقد أن الإنسان عندما يضع ساقاً فوق ساق يعبر عن تعبه.

المعلم: هذه التفسيرات تدل على ذكاء ... أرجو من الآخرين أن يتعمقوا في ذلك.

طالب: انني اسمع أن الموت عندما يأتي إلى الإنسان يأتيه من أطرافه السفلى... فيلجأ الإنسان إلى أن يلف ساقيه ببعضها ليدافع عن نفسه.

طالب آخر: وهذا قد يشير إلى الإيذان بالرحيل.

المعلم: هذا رائع... فإذا التفت الساق بالساق بمعنى إذا مات الإنسان أدرك وأدرك معه الآخرون أن الموت نتيجة حتمية، ولابدّ أن يأتى اليوم الذي يغادر فيه الإنسان إلى بارئه... وهكذا التفت الساق بالساق، وإلى ربك يومئذ المساق.

طالب: يومها يموت الإنسان أي يتوجه إلى الله.

طالب آخر: السير أو الذهاب...

طالب آخر: المساق بمعنى المال... فإلى الله تساق الروح.

طالب آخر: إن هناك ملكاً يسوق الروح...

المعلم: نعم وجيئت كل نفس معها سائق وشهيد... والآن ... ما الكلمتان المتشابهتان؟

طالب: (الساق، المساق)

طالب آخر: هذا جناس غير تام فإذا جردنا الكلمتين من (ال) الزائدة أصبحتا (ساق، مساق) بمعنى وجود (ميم) في كلمة مساق.

المعلم: نعم لنطبق الشروط الأربعة الواجبة في الجناس التام لنعرف أي شرط غير متوافر هنا؟

طالب: الشروط هي عدد الحروف، ونوع الحروف، وترتيب الحروف وحركة الحروف.

طالب آخر: إن الشرط غير المتوافر هنا هو عدد الحروف، فعدد الحروف في كلمة ساق ثلاثة بينما في كلمة مساق أربعة.

المعلم: ممتاز... في حين توافرت الشروط الثلاثة الأخرى: نوع الحروف، ترتيب الحروف، حركة الحروف... أي إذا ما تخلصنا من الحرف الزائد انطبقت الكلمتان انطباقاً تاماً في اللفظ.

النص الخامس/ قال تعالى: وجئتك من سبأ بنبأ يقين...

يكتب على السبورة

طالب: المعنى أن هدهد سليمان (وأنا أعرف هذه القصة في القرآن الكريم) جاء معتذراً أنه تأخر عن الحضور في الموعد المقرر، إذ نقل خبر الملكة التي تحكم سبأ إلى النبي سليمان (عليه السلام)...

طالب آخر: إن النبأ أو الخبر الذي نقله الهدهد كان حقيقياً بقوله تعالى بنبأ يقين....

المعلم: ممتاز.... ولكن في أي الكلمات تجدون تشابهاً....؟

طالب: في كلمتي سبأ ونبأ.

المعلم: انطبق الشروط الأربعة.. أي شرط اختل هنا؟

طالب: الشروط هي (عدد الحروف منطبق هنا، نوع الحروف مختلف هنا، ترتيب الحروف منطبق هنا،ن حركة الحروف منطبقة). أي الشرط الذي اختل هنا هو (نوع الحروف)، فقد كان الاختلاف بين السين والنون.

المعلم: لذا سمي الجناس هنا جناساً غير تام.

النص السادس/ قال الرسول الكريم ﷺ: اللهم آمن روعاتنا، وأستر عوراتنا.

أحد الطلبة: المعنى بشكل عام أن الرسول الكريم ﷺ يدعو من الله أن يشعرن بالأمان فلا نخاف، وأن يستر عوراتنا، فالبشر كثير العيوب...

المعلم: نعم أي الكلمات متماثلة؟

طالب: (روعاتنا، عوراتنا).

طالب آخر: هناك شرط مختل هنا. هو ترتيب الحروف فقد جاءت العين مكان الراء في عوراتنا والراء مكان العين في روعاتنا.

النص السابع / قال الرسول الكريم ﷺ: اللهم كما حسنت خَلْقي فحسن خُلُقي.

طالب: إن الرسول الكريم ﷺ يدعو الله سبحانه أن يحسّن أخلاقة كما حسّ خُلُقه.

المعلم: نعم والتشابه هنا بين.

طالب: (خَلْقي، خُلُقي).

المعلم: والاختلاف هنا...

طالب: في الحركات.

المعلم: وهكذا...

إذا ما اختل شرط من الشروط الأربعة يسمي الجناس جناساً غير تام.

3- القاعدة:

الجناس تماثل الألفاظ في عدد الحروف، ونوعها، وترتيبها وشكلها أو حركتها ويسمى الجناس التام.

أما الجناس غير التام: وهو تماثل الألفاظ في ثلاثة من الأركان الأربعة.

إذن الجناس: تماثل الألفاظ في النطق واختلافها في المعنى.

4- التطبيق:

بعد أن انتهينا من تعرفنا على موضوع مهم من موضوعات علم البديع أحد علوم البلاغة وهو (الجناس) أرجو أن تجيبوا عن الأسئلة الآتية:

س1: اكتب قطعة نثرية تضمنها بعض صور الجناس بنوعية.

س2: أورد ما تحفظ من الشعر الذي استخدم فيه قائلوه الجناس.

س3: قال أحدهم: أسيرُ وقلبي في العراق أسيرُ ... حلل هذا القول، محدداً الجناس ونوعه.

خطة لتدريس التعبير للصف الخامس الأدبي

بـ(الطريقة التقليدية)

الصف: الخامس الأدبي **الموضوع:**

اليوم والتاريخ: **المـــادة: التـــعـــبـــيـــر**

الأهداف العامة:

1- تنمية قدرة المتعلم على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض بجمل مترابطة ترابطاً منطقياً.

2- تمكينه من استعمال الذخيرة اللغوية في التعبير الواضح السليم.

3- زيادة قدرة المتعلمين ولا سيما الموهوبين منهم علي مجاوزة التعبير المباشر إلى التعبير الفني المجازي.

4- تنمية قدرتهم على المعاني الجديدة والأفكار الطريفة.

5- تمكين المتعلمين من الجهر بالرأي أمام الآخرين واكسابهم الجرأة وحسن الأداء وآداب الحديث.

6- زيادة قدرتهم على النقد والتحليل، وإبداء الملاحظات الدقيقة وتشجيعهم على المناقشة والمناظرة.

7- تنمية قدرة المتعلم على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.

8- تمكين المتعلم من صحة اخراج الحروف من مخارجها الصحيحة.

الأهداف الخاصة:

وتستقى من موضوع الدرس، مثل دور الحب والتضحية في سبيل الوطن، وأهمية العمل وعلاقته براحة الإنسان .....إلخ.

الوسائل التعليمية:

1- السبورة وحسن عرض الموضوع عليها.

2- القصص المناسبة أو المصادر.

خطوات الدرس:

1- **التمهيد:** ويكون بما يشوق الطلبة إلى الدرس الجديد، ويهيئ أذهانهم له وذلك بما يتلاءم مع أعمارهم وموضوع التعبير، وذلك بإثارة سؤال أو عدة أسئلة تتعلق بأحداث جارية على الصعيد اليومي سواء داخل الصف أو خارجه.

2- اختيار المعلم لموضوع واحد من الموضوعات المختارة.

3- عرض الموضوع:

في المرحلة الإعدادية يكون التعبير شخصياً وتحريرياً، والتعبير الشفهي هو تمهيد للتعبير التحريري. وفيه يبدأ المعلم بعد طرح الموضوع وكتابة عنوانه على السبورة بمناقشة الطلبة. وهنا يفسح المجال بالتعبير شفهياً عن الموضوع وتحديد عناصره، وتكتب تلك العناصر على السبورة وللطلبة حق التصرف والاتيان بعناصر جديدة. وفي كل هذا يكون للمعلم دور كبير في تهيئة الجو للطلبة لعرض الموضوع وصولاً إلى خاتمة تجمع أطراف الحديث وتوضح المغزى من الموضوع.

4- **الانتقال من التعبير الشفهي الذي يستغرق عادة حصة كاملة إلى التعبير التحريري** الذي يستغرق الحصة التالية كلها، وفيه يباشر الطلبة بكتابة الموضوع الذي عرض في الدرس السابق داخل الصف ليعتمدوا على أنفسهم بالكتابة ولتتعرف المعلم مستوى الطلبة وتدريبهم على تركيز الانتباه الاكمال الموضوع ضمن الحصة الواحدة مع العناية بالشروط من فكرة وأسلوب وخط وتنظيم ونظافة وقواعد نحوية وإملائية.

5- **جمع الدفاتر**، ويكون في نهاية الحصة، وفي وقت واحد من غير تخلف أحدهم عن موعد التسليم، تعويداً لهم على الانتظام في المواعيد وتيسيراً لمهمة المعلم.

6- **متابعة المعلم قبل الشروع بتصحيح الموضوع الجديد للطلبة وذلك بمراجعة تصحيحات الموضوع السابق.**

خطة في تدريس التعبير الشفهي والتحريري

اليوم:________ الموضوع: ________ الصف أو الشعبة:________

التاريخ:________ الحصة: ________

الهدف العام: الاحاطة بالفهم السليم للحياة وفصاحة الاسلوب في التعبير وحسن الاستشهاد بالنصوص، والتدرج في عرض الفكرة ابتداء بالمقدمة وانتهاء بالخاتمة. وارهاف الحس بالجمال الفني، وانماء الثروة اللفظية.

الهدف الخاص:

يؤخذ من نوع التعبير الشفهي والتحريري والموضوع المعني.

خطوات الدرس:

التعبير الشفهي:

1- المقدمة أو التمهيد واختيارا لموضوع.

2- عرض الموضوع.

3- حديث الطلبة.

التعبير التحريري (الكتابي):

1- المقدمة أو التمهيد واختيار الموضوع.

2- عرض الموضوع.

3- كتابة الموضوع.

درس نموذجي في تدريس التعبير الشفهي لطلبة الصف الثالث المتوسط

اليوم: الموضوع: بلادي الصف أو الشعبة:الثالث المتوسط (أ)

التاريخ: الحصة: الثانية

الهدف العام: ثابت في جميع الخطط

الهدف الخاص:

1- اقدار الطلبة على التعبير الفصيح الدقيق عن موضوع معين.

2- تمكن الطلبة من الصراحة والجرأة وحسن الأداء وآداب الحديث.

3- تعويد الطلبة حسن الملاحظة ودقتها وتشجيعهم على المناقشة.

وهذه الأهداف ثابتة في كل تعبير شفهي.

أما الهدف الخاص من موضوع (بلادي) فيتضمن:

1- تزويد الطلبة بالقيم والمفاهيم التي تعزز حبهم لبلادهم وأمتهم.

2- تعزيز قيم البطولة والتضحية والعطاء.

3- ارهاف الحس في تصوير مباهج الوطن والتمتع بجماله.

4- تعريف الطلبة بتراث أمتهم المجيدة وكيفية المحافظة عليه وتعزيزه.

خطوات الدرس:

1- **المقدمة أو التمهيد واختيار الموضوع:** يمكن أن يمهد المدرس للتعبير الشفهي وذلك بمحاولة اختيار موضوع معين، ومن المعلوم التعاون بين المدرس وطلبته أو نفترض أن الموضوع الذي تم اختياره هو موضوع (بلادي) ويستطيع المدرس أن يقدم لهذا الموضوع بالقول: أنا وأنتم وكل كائن في هذه الدنيا ينتمي إلى وطن هيأ له أسباب العيش، وبلد آمن يعيش له ومن أجله. وبلادنا أرض وسماء وهواء وماء وزرع وضرع، وقوة بأس يهابها الأعداء... إنني أحب بلادي، فبلادي روحي ووجودي. فهل تعرف ما معنى حب البلاد؟

2- **عرض الموضوع:** يعرض المدرس موضوع «بلادي» على السبورة مع عناصره الأساسية كالآتي: «بلادي»

عناصر الموضوع:

1- لماذا أحبُّ بلادي؟

2- بلادي هي أمي الحقيقية... ...

3- وصف لا بدّ منه... ...

4- أين تكمن السعادة الحقيقية؟

5- أتمنى أن ... ...

3- **حديث الطلبة:**

المدرس: إنّ الحديث عن بلادي طويل ذو شجون يثير فينا ذكريات عبر سني عمرنا المتواضع... فإذا أردت أن تتحدث عن بلادك فأولى بك أن تتحدث.

1- **لماذا أحبُّ بلادي؟** المدرس: أحبّ بلادي... امتلكت بلادي عليَّ شعوري بلغ (حبها) منّي السويداء... فبماذا توحي لك كلمة (أحبُّها)؟

طالب: أحبُّها كلمة طاهرة بريئة. أحبّها أي أقدسها بل أمجدها إنّها مطاف آمالي... إنني أحبّها، وأهيم بها هيام العاشقين.

طالب آخر: أحبّها أرضاً تزخر بالعطاء، وسماء تمطر أملاً وحبّاًو وبستاناً يفيض خيراً، وجداول تتهاوى عبر حقول القمح الواسعة.

طالب آخر: الحبُّ ليس حكراً لي ولك، بل كل شيء يحبُّ بلادي، طيرها الشادي يغني من أجلها، ونخيلها الباسق العاشق يذوب حلاوة وطراوة وزرعها الأخضر يفرض الأرض ويطرزها بخيوط الشمس الذهبية. فكلّ شيء يرقص من أجل بلادي.

طالب آخر: إنني أتذكر قول الشاعر:

بلادي هواها في لساني وفي دمي   يمجدها قلبي ويدعو لها فمي

2- بلادي هي أمي الحقيقية ...

المدرس: كم أنا سعيد بأمي وهي تبتسم، وكم أشعر بالتعاسة والحزن عندما أرى دمعة في عينيها... كيف لك أن تحبَّ أمك الحقيقية؟

طالب: أمي الحقيقية هي بلادي.... فأمي وأبي وأنا بلا أم حقيقية لا نساوي شيئاً.

طالب آخر: أمي الحقيقية بلادي... رضعت هواها في طفولتي، وأشربت حبها منذ نعومة أظفاري. كلفت بها فكانت لوعتي، ثم شفني سقامي في يفاعتي وكان حبّها اللاعج عفافاً، وكان طُهراً. لقد وهبتها سعادتي ، وجعلتني فداها، فهل يا ترى تعبني هي الأخرى بعطفها؟ وتستبقي ودّي لديها؟ ولئن لم تفعل فأنا بها سعيد وعنها راضٍ، إذ هي واحدة ليس أكثر.

طالب آخر: وهذا يذكرني بقول الشاعر:

بلادي وإن جـــارت علـيّ عــــزيزة وقـــومـي وإن شــحّــوا علـيّ كـــرامُ

3- وصف لابُدّ منه...

المدرس: وصف بعض زملائكم بلاده عندما قال: أحبها أرضاً تزخر بالعطاء وسماء تمطر أملاً وحباً... إلى آخر العبارة... فهل منكم من يعطي وصفاً أروع مما قيل؟

طالب: يتجسد سحر بلادي في لياليها الحالمة في أسفار السحر، وفي جداولها العذبة الهادئة الوديعة، وفي عيونها الفياضة المتدفقة، وفي صوت الموسيقى المنبعثة من حفيف الأغصان، وزفيف الرياح، وخرير المياه.

طالب آخر: إنني أتذكر قول الشاعر:

هي عــــيــــشـي وســــروري والهناء وهي روحي وحـــيـــاتي والبـــقـــاء

4- أين تكمن السعادة الحقيقية؟

المدرس: إني لسعيد حقاً، سعيد وأنا فرح فوق أرضها الخصبة الناعمة وتحت شمسها المشرقة الضاحكة، سعيد وأنا أطرق أجلالاً لذلك الصوت السماوي الذي تشدو به أطيارها شدواً شجي النغم، حلو الرنين.

طالب: إنني لسعيد إذ أقيم مع أصدقائي عرساً في رقة النسيم، نتجول في ربوعها فنقف أمام جبالها الشم في رهبة وجلال، نتمثل فيها رمز الخلود، ونقرأ آيات من أخبار أجدادنا العظام.

طالب آخر: على ذكر أجدادنا العظام... تترقرق الآن في عيني دمعة حرى تحاول السقوط، وأنا في هذا المشهد الرهيب أمام ما أبدعه أجدادنا من مجد وعنفوان، وتقاعسنا عن حفظ تراثهم وتعاوننا فيما ائتمنونا عليه، وخلفوه وديعة في أيدينا.

طالب آخر: لقد ملك أجدادنا الأرض والسماء وأشاعوا فيها العدل والحبّ والوئام.

المدرس: إن أمةً عظيمة كأمتنا، وبلاداً أصيلة كبلادنا رفضت الخنوع والذل والتقاعس والتعاون لقادرة على أن تتجاوز محنتها، وتستيقظ من سباتها تنبعث في تراث أجدادنا الروح والحياة، وتزيد عليه عنفواناً وشباباً.

5- أتمنى أن...

المدرس: أتمنى أن أموت فداءً لبلادي، فأنا أهوى فيها المنايا فإنما مجد الشعب تبنيه الضحايا.

طالب: إن عطفها عليّ وبرّها بي هو أن تفسح لي صدرها الرحيب وتضمني إلى أحضانها في ساحة الشرف.

طالب آخر: عند ذاك أكون سعيداً حقاً، وتكون أخر كلمة لي «لتحيا بلادي عزيزة كريمة، ولتهن الأرواح كل الأرواح دونها».

درس نموذجي في تدريس التعبير التحريري (الكتابي) للصف الثالث المتوسط

اليوم: الموضوع: بلادي الصف أو الشعبة:الثالث المتوسط (أ)

التاريخ: الحصة: الثانية

الهدف العام: ثابت في جميع الخطط

الهدف الخاص:

1- اقدار الطلبة على التعبير التحريري.

2- اكساب المتعلم القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.

3- اكسابه القدرة على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض بجمل مترابطة ترابطاً منطقياً ,هذه الأهداف ثابتة في كل تعبير تحريري.

أما **الهدف الخاص من موضوع (بلادي)** فيتضمن الأهداف نفسها التي ذكرت في الدرس النموذجي للتعبير الشفهي.

خطوات الدرس:

1- المقدمة أو التمهيد واختيار الموضوع: يمكن أن يمهد المدرس لموضوع «بلادي» بالطريقة نفسها التي ذكرت في التعبير الشفهي.

2- عرض الموضوع: يعرض المدرس موضوع بلادي على السبورة مع عناصره الأساسية وهي العناصر نفسها التي ذكرت في التعبير الشفهي.

3- كتابة الموضوع: من المعلوم أن الطلبة في التعبير التحريري يكتبون الموضوع المختار في الصف قد يكمل الموضوع في البيت.

ولنفترض أن أحد الطلبة كتب موضوع بلادي على الشكل الآتي:

1- إن الحديث عن بلادي طويل ذو شجون، يثير فينا ذكريات عبرسي عمرنا المتواضع.

لقد امتلكت بلادي عليّ شعوري، بلغ حبُّها مني السويداء. أحبّها كلمة طاهرة بريئةً. أحبّها أي أقدسها بل أمجدها، إنّها مطاف آمالي... إنني أحيا وأهيم بها هيام العاشقين. أحبها أرضاً تزخر بالعطاء، وسماء تمطر أملاً وحياة، وبستاناً يفيض خيراً، وجداول تتهادى عبر حقول القمح الواسعة.

إن الحب ليس حكراً لي ولك، بل كل شيء يحب بلادي، طيرها وزرعها الأخضر يفرش الأرض ويطرزها بخيوط الشمس الذهبية فهما معاً يرقصان من أجل بلادي.

**بلادي هواها في لساني وفي دمي		يمجدها قلبي ويدعو لها فمي**

2- كم أنا سعيد بأمي وهي تبتسم، وكم أشعر بالتعاسة والحزن عندما أرى دمعة في عينيها. فبلادي أمي الحقيقية، فأمي وأبي وأنا بلا أم حقيقية لا نساوي شيئاً. لقد رضعت هواها في طفولتي، وأشربت حبها منذ نعومة أظفاري. كلفت فكانت لوعتي، ثم شفني سقامي في يفاعتي، وكان حبها اللاهج عفافاً. وكان طهراً. لقد وهبتها سعادتي. وجعلتني فداها. فهل يا ترى تحبني هي الأخرى بعطفها؟ وتستبقي ودّي لديها؟ ولئن لم تفعل فأنا بها سعيد. وعنها راضٍ، إذ هي واحدة ليس أكثر.

بلادي وإن جارت عليّ عزيزة		وقومي وإن شحوا عليّ كرام

3- يتجسد سحر بلادي في لياليها الحالمة في أسفار السحر، وفي جداولها العذبة الهادئة الوديعة، وفي عيونها الفياضة المتدفقة، وفي صوت الموسيقى المنبعثة من حفيف الأغصان، وزفيف الرياح، وخرير المياه.

هي عيشي وسروري والهناء		هي روحي وحياتي والبقاء

4- إني لسعيد حقاً، سعيد وأنا أمرح فوق أرضها الخصبة الناعمة وتحت شمسها المشرقة الضاحكة، سعيد وأنا أطرق أجلالاً لذلك الصوت السماوي الذي تشدو به أطيارها شدواً شجي النغم، حلو الرنين. إني لسعيد إذ أقيم مع أصدقائي عرساً في رقة النسيم فتجول في ربوعها ونقف أمام جبالها الشم في رهبة وجلال، نتمثل فيها

رمز الخلود، ونقرأ آيات من أخبار أجدادنا العظام، وتترقرق الآن في عيني دمعة حرى تحاول السقط وأنا في هذا المشهد الرهيب أمام ما أبدعه أجدادنا من مجد وعنفوان، وتقاعسنا عن حفظ تراثهم، وتهاوننا فيما ائتمنونا عليه، وخلفوه وديعة في أيدينا، لقد ملك أجدادنا الأرض والسماء وأشاعوا فيها العدل والحب والوئام.

إن أمتنا لعظيمة وإنّ بلادنا لأصيلة. لقد رفضت أمتنا الخنوع والذل والتقاعس والتهاون، وأمة كهذه لقادرة على أن تتجاوز محنتها، وتستيقظ من سباتها، فتبعث في تراث أجدادنا الروح والحياة، وتزيد عليه عنفواناً وشباباً.

5- إنني أتمنى أن أموت فداء لبلادي، فأنا أهوى فيها المنايا، فإنما مجد الشعب تبنيه الضحايا.

إن عطفها عليّ يعني أن تفتح لي صدرها الرحيب وتضمني إلى أحضانها في ساحة الشرف عند ذلك أكون سعيداً حقاً، وتكون آخر كلمة لي «لتحيا بلادي عزيزة كريمةٌ، ولتهن الأرواح كل الأرواح دونها».

التنظيم السبوري للتعبير التحريري والشفهي

اليوم: الموضوع: بلادي الصف أو الشعبة:الثالث المتوسط (أ)

التاريخ: الحصة: الثانية

عناصر الموضوع

1- لماذا أحب بلادي؟

2- بلادي هي أمي الحقيقية... ...

3- وصف لا بدّ من... ...

4- أين تكمن السعادة الحقيقية؟

5- أتمنى أن ... ...

مناقشة أنموذجية لموضوع في التعبير التحريري:

ذكرنا أن التعبير التحريري لا بد أن يخضع للمناقشة الحرة بين الطالب الذي يقرأ الموضوع. وبين زملائه باشراف مدرسهم. فالطالب الذي كتب موضوع (بلادي) بالشكل المذكور سابقاً يناقش ويحاور من زملائه ومدرسه شرط أن يعرف المناقشون مسبقاً أنهم يركزون في مناقشتهم على ثلاثة أبعاد مهمة هي:

الفكرة، والأسلوب، واللغة.

لنفترض أن الحوار سوف يدور على الوجه الآتي:

المدرس: ما رأيكم بالأفكار التي عالجها زميلكم في موضوعه؟

طالب: الأفكار جيدة وواضحة ومترابطة.

المدرس: من يضيف على ما قاله زميلكم؟

طالب: لقد جاء الموضوع وفق العناصر المحددة وبحسب تسلسلها.

طالب آخر: لقد أعطى فكرة واضحة عن موضوع بلادي إذ جسّده تجسيداً حياً وبخاصة لوعته وتعلقة ببلاده وتضحيته لها.

المدرس: نعم لقد وفق زميلكم في موضوعه، إذ عالج الأفكار معالجة صحيحة، وجاءت أفكاره متسلسلة وواضحة ومفهومة.

المدرس: ما رأيكم في أسلوب زميلكم؟

طالب: لقد استخدم زميلنا أسلوباً أدبياً محبباً إلى النفوس فقد جلب انتباهنا وشدّ مسامعنا وجلب رغبتنا لأن نضفي إليه، ونتلهف لسماع عباراته.

طالب آخر: أحسن زميلي الاستشهاد بالأبيات الشعرية فقد عزز الشعر أسلوبه، وأضاف إلى أفكاره فتوضحت المعاني التي عالجها.

طالب آخر: تمكن زميلنا باسلوبه أن يحول الصور الثابتة الجامدة إلى صور متحركة إذ بعث فيها الحياة فجعلها ناطقة، وقد زادها حسناً بتشبيهاته الرائعة.

المدرس: نعم، لقد كان زميلكم ذا أسلوب أخاذ في التصوير والتشبيه، واستخدام اللفظة المعبرة عن المعني. إذ استطاعت الفاظه توضيح المعنى فحاكت النفوس مثلما في الاستشهاد وحسن الاختيار.

المدرس: ظهر أن زميلكم بارع في معالجة الأفكار باسلوب واضح ... فهل جاءت لغته بالمستوى نفسه من حيث نجنبه للأخطاء اللغوية والنحوية إذ إن الأخطاء مثلما تعرفون تشوه المعنى وتربك الاسلوب.

طالب: لقد كانت لغة زميلنا صحيحة، وعلى ما يبدو أنه مستفيدٌ كثيراً من دروس القواعد عندما كتب هذا الموضوع فقد جنبه التزامه بالقواءد الكثير من الأخطاء النحوية واللغوية.

طالب آخر: نحن نعرف أن اللغة هي دالة الفكر... ومن هنا فقد وفقّ زميلي لأن يوظف لغته في معالجة الأفكار المطروحة إذ جاءت لغته سليمة وأفكاره واضحة.

طالب آخر: لقد ظهر من موضوع زميلي أنه خالٍ من الأخطاء سواء أكانت تلك

الأخطاء فكرية أم أسلوبية أم لغوية.. فهل من المعقول أن موضوعاً يعالج بالطريقة التي أطلعنا عليها يكون دقيقاً إلى هذا الحد.

المدرس: نعم إن الطالب إذا وضع نصب عينه القواعد الأساسية للغة، وعرف وظيفة اللغة، واستطاع أن يسلسل أفكاره يسانده في ذلك أسلوب متميز... زيادة على ثقافته المتأتية من مطالعاته الخارجية والاستخدام الصحيح لكتب اللغة والأدب والتاريخ والعلوم الأخرى فإنه سيكون قادراً بلا شك على كتابة الموضوع بالشكل الذي ترونه الآن.

.... انتهت المناقشة

افترضنا أن الموضوع الذي ناقشناه هو من الموضوعات الإيجابية من حيث الدقة في الأسلوب وسلامة الأفكار وصحة اللغة... ولكن هناك موضوعات يكتبها الطلبة لا تخلو من أخطاء سواء أكانت تلك الأخطاء لغوية أم فكرية أم أسلوبيه، مثل هذه الموضوعات يأخذ النقاش حولها والتعليق عليها وتعليلها ونقدها مسارات واتجاهات قد تختلف عما ذكر في هذه المناقشة وبهذه الطريقة من المناقشة الجادة يمكن أن نقول باطمئنان أن التعبير التحريري قد حقق الأهداف المرجوة منه.

10

الفصل العاشر

الاختبارات التحصيلية

- الاختبار التحصيلي (المفهوم والأهمية)
- صفات الاختبار التحصيلي
- متطلبات الاختبار التحصيلي
- بناء الاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي (المفهوم والاهمية):

وهو طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا وذلك من خلال إجاباتهم عن مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية. ولذلك فالاختبار التحصيلي له اهميته من خلال تعرف مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، وكذلك قياس تحصيلهم ومدى تقدمه، وللاختبار التحصيلي اهميته في إثارة الدافعيه لدى الطلبة، ومن خلاله أيضا تقوّم طرائق التدريس، زيادة على تقويم المناهج الدراسية ومدى ملاءتها لحاجات الطلبة، وهو يزود أولياء الامور وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل الطلبة، وله اهميته بالاضافة إلى ما تقدم في تقويم البرنامج التعليمي.

صفات الاختبار التحصيلي:

إن الاختبار الجيد هو الذي يصلح لاداء الغرض الذي وضع من اجله على الوجه الاكمل، ومثل هذا الاختبار لا يكتمل الا إذا توافرت معلومات أو صفات عن مدى صلاحيته للقياس وتلك الصفات هي:

1- **الموضوعية**: وتعني اخراج رأي المصحح أو حكمه الشخصي من عملية التصحيح، أو عدم توقف علامة المفحوص على من يصحح ورقته، أو عدم اختلاف علامته باختلاف المصححين، كما تعني أيضا ان يكون الجواب محدداً سلفا بحيث لا يختلف عليه اثنان كما هو الحال في الأسئلة الموضوعية، والموضوعية صفه اساسية من صفات الاختبار الجيد عليها يتوقف ثبات الاختبار ثم صدقه.

2- **الصدق**: الاختبار الجيد هو الذي يقيس ما أعد من أجل قياسه فعلاً وهذا ما يسمى بالصدق، أي يقيس الوظيفة التي اعد لقياسها، ولا يقيس شيء مختلف، ولا يتطلب أسئلة يقس الذكاء حتى لا يتحول الاختبار إلى قياس للذكاء، إن صدق كل سؤال يتوقف على مدى قياسه للناحية المفروضانه وضع لقياسها، ويرتبط صدق الاختبار بصدق كل سؤال فيه. والاختبار الصادق هو الذي يصلح للقياس على مجموعة معينة من التلاميذ وقد لا يكون صادقا لمجموعة أخرى، وذلك لتداخل عوامل تؤثر على مدى صدق الاختبار مثل (مستوى التلاميذ، أو أن

المدرس الذي يدرس هذه المجموعة غير الذي يدرس للمجموعة الاخرى وهكذا). ولذلك يفضل ان يقوم كل مدرس باعداد الاختبارات الموضوعية لتلاميذ لان المدرس هو الاكثر معرفة بالمستوى التحصيلي لتلاميذه ولذلك سيكون الاختبار أكثر صدقا، كما ان تجريب الاختبار في مراحل اعداده وتطبيقه وتعديله عدة مرات يرفع من درجة صدقه وذلك بتنقيته من العوامل المؤثر على درجة الصدق، وبذلك يقترب الاختبار في جزئياته واهدافه التي وضع من اجلها إلى درجة كبيرة من الصدق.

ولتحديد معامل صدق الاختبار تستخدم احدى الطرائق الاتية:

1- صدق المحتوى أو المضمون.

2- الصدق التطابقي.

3- الصدق التنبؤي.

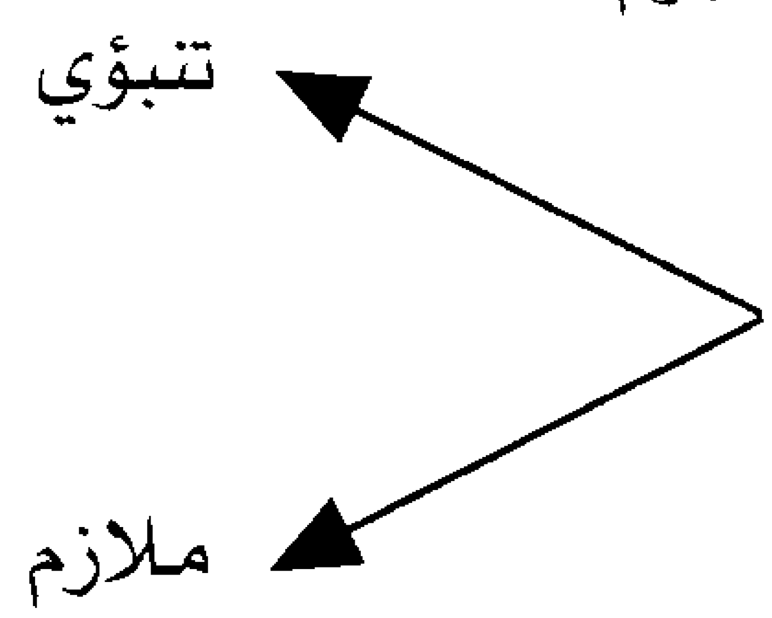
وهناك انواع من الصدق اتفق عليها علماء القياس والتقويم وهي:

1- صدق المحتوى .

2- الصدق المنطقي أو صدق المفهوم.

3- الصدق الظاهري.

4- الصدق التجريبي ويقسم على



5- الصدق العاملي.

وبالاضافة إلى ما تقدم فان(صدق الاختبار) يتأثر بعدة عوامل منها:

أ) ما يتعلق بالطالب مثل (اضطراب الطالب في الاختبار، أو العادات السيئة في الاجابة).

ب) ما يتعلق بالاختبار مثل (لغة الاختبار، وغموض الأسئلة، وسهولة الأسئلة وصعوبتها، وصياغة الأسئلة، والعلاقة بين الأسئلة وما تعلمه الطالب).

ج) ما يتعلق بادارة الاختبار مثل (عوامل بيئية كالحرارة والبرودة، والرطوبة، والضوضاء، وعوامل تتعلق بالطباعة أو التعليمات غير الواضحة واستخدام الاختبار في غير ما وضع له.

3- **الثبات:** يقصد بثبات الاختبار اعطاء نفس النتائج إذا ما اعيد على نفس الافراد في نفس الظروف، ويقاس هذا الثبات احصائيا بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها الطلبة في المرة الأولى وبين النتائج في المرة الثانية، فاذا ثبتت الدرجات في الاختبارين وتطابقت قيل أن درجة ثبات الاختبار كبيرة.

قياس الثبات:

يحدد الثبات بعدة طرق تجريبية واحصائية منها ما يأتي:

أ) اعادة التطبيق.

ب) الصورة المتكافئة.

ج) الانصاف (التجزئة النصفية).

د) حساب الثبات بوساطة المعادلات الاحصائية.

ومن مصادر عدم الثبات ما يأتي:

أ) المصحح.

ب) عدم ثبات محتوى الاختبار.

ج) عدم ثبات المختبِر نفسه.

4- **التمييز:** الاختبار المميز هو الذي يستطيع ان يبرز الفروق بين الطلبة ويميز بين المتفوقين والضعاف لذلك ينبغي ان تكون جميع الأسئلة التي يشملها الاختبار مميزة، أي ان كل سؤال تختلف الاجابة عليه باختلاف الطلبة وهذا يتطلب ان يكون هناك مدى واسع بين السهل والصعب من الأسئلة، بحيث يؤدي هذا إلى توزيع معتدل بين اعلى وادنى الدرجات، وان تصاغ الأسئلة في كل مستوى من مستويات الصعوبة بحيث يحصل الطلبة على درجات متفاوته، وفيما يأتي مثال توضيحي لذلك بالسؤال الآتي:

هل الفاعل مرفوع؟ اجب بنعم أو لا:

من تحليل اجابة الطلبة اتضح ان جميعهم اجابوا بنعم، بينما اجاب طالب واحد بـ(لا) والمفروض في السؤال المميز ان تختلف الاجابات عليه باختلاف الافراد، وهذا يدل على ان هذا السؤال واضح تماما وغير مميز.

ولتحقيق التمييز في أسئلة الاختبار لابد من تحليل نتائج كل سؤال احصائيا وتحديد سهولته وصعوبته ودرجة التمييز بينهم من واقع عدد الاجابات الصحيحة والخاطئة والمتروكة في كل سؤال أو من خلال ايجاد العلاقة بين نتائج كل سؤال ونتائج الاختبار كله.

5- **تطبيق الاختبار وتصحيحه واستخلاص نتائجه**، تتأثر عملية تطبيق الاختبار بعوامل متعددة، منها ما يتصل بالاختبار وما يتميز به من خصائص ومنها ما يتصل بمن يعطي الاختبار، ومنها ما يتصل بالطلبة الذين يطبق عليهم الاختبار. لذلك على المدرس ان يراعي الجو النفسي والاجتماعي المناسب للطلبة بحيث يمكنهم من اداء الاختبار بدقة، ويجب ان تكون التعليمات الامتحانية واضحة وبسيطة وان يقوم المدرس بالقائها بحيث يكون كل جزء من التعليمات واضحا، ليتجنب سوء الفهم والخلط بين الطلبة، وعلي المدرس أيضا الإجابة عن الاستفسارات المتعلقة حتى يزيل أي غموض فيها، فمن الضرورة أن يشعر الطلبة دائماً بأن من يوجههم ويشرف عليهم إنسان يهتم بهم ويحرص عليهم، وهذا يمكن المعلم من الحصول على افضل اداء من الطلبة في تطبيق الاختبار. ويتم تصحيح الاختبار طبقا للنموذج المحدد للاجابة، وطبقا لجدول تقدير الدرجات وتفسير هذه الدرجات يعتبر خطوة هامة اذ انه يعطينا هنا وصفاً حياً مباشراً لأداء الشخص نطلق عليه «الدرجة الخام» وتكون عبارة عن عدد الأسئلة التي أجاب عليها الطالب اجابة صحيحة. وهي في حد ذاتها لا معنى لها وليس لها أي دلالة، ولا يمكن ان تفسر الا بمقارنتها بجدول المعايير الذي يعتبر خطوة هامة من خطوات اعداد الاختبار.

متطلبات الاختبار التحصيلي

هناك خطوات هامة يتطلبها عمل الاختبار الجيد وهي على ما يأتي:

1- تحديد الغرض من الاختبار.

2- تحديد مادة الاختبار.

3- وضع أسئلة الاختبار.

4- تنظيم ترتيب الأسئلة.

5- وضع تعليمات الأسئلة.

6- تجهيز مفتاح الأسئلة.

7- تجريب الاختبار.

8- تعديل الاختبار.

9- تطبيق الاختبار.

10- عمل معيار للاختبار.

بناء الاختبار التحصيلي

تعد ورقة الاختبار تطبيقا عمليا لتقويم تحصيل الطلبة و يتم بناؤها باتباع خطوات عملية وعلمية منظمة وعلى وفق ما يأتي:

1- تحديد الغرض من الاختبار، وهذا معناه ان تكون أسئلة الاختبار محققة للغرض الذي بني الاختبار من اجله.

2- تحليل المحتوى، وهذا يعني مجموعة الاجراءات والاساليب الفنية التي صممت لتصنيف المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسة يتم تجزيئها بعد ذلك إلى اهداف قابلة للقياس.

3- بناء جدول المواصفات، ونعني بجدول المواصفات المخطط الذي يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقويم ومهاراته الفرعية ويحدد الاوزان النسبية لكل منها، و يتم بناء جدول المواصفات باتباع الخطوات الاتية:

أ) تحليل المحتوى الدراسي لوحدات الكتاب المدرسي المقرر.

ب) تحديد مجالات التقويم ومهاراته الفرعية.

ج) تحديد وزن كل وحدة دراسية من خلال (عدد الاهداف الدراسية، أو عدد الصفحات، أو عدد الحصص المخصصة).

د) تحديد وزن كل مجال من مجالات التقويم.

11

الفصل الحادي عشر

نماذج من الاختبارات التحصيلية في مادتي الأدب والبلاغة

- اختبار تحصيلي في مادة البلاغة
- اختبار تحصيلي في مادة الأدب والنصوص (1)
- اختبار تحصيلي في مادة الأدب والنصوص (2)

اختبار تحصيلي في مادة البلاغة

ملاحظة: الاجابة على ورقة الأسئلة

اسم الطالب: **المرحلة الإعدادية: الخامس الآدبي**

الشعبة **اسم المدرسة: ثانوية (   )**

أولا: في كل سؤال مما يأتي اربع اجابات فيها اجابه واحدة صحيحة المطلوب منك وضع دائرة حول حرف الاجابة الصحيحة.

1- نوع الصورة البلاغية في قولهِ تعالى:(والتين والزيتون وطور سينين وهذا البلد الأمين).

(أ) جناس (ب) مجاز مرسل (ج) سجع (د) طباق

2- أحضر درس البلاغة ولا أحضر درس التاريخ.

(أ) الطباق هذا طباق سلب (ب) أحضر ولا أحضر فعلان مثبتان

(ج) الطباق هذا طباق ايجاب (د) الطباق هنا طباق مقابلة

3- نجد الاستعارة المكنية في قولنا.

(أ) قاتلت السماء أعداءنا (ب) عاد الرجل إلى عمله

(ج) زرع الفلاح أرضه (د) ارتقى البدر ليلقى خطبة

4- في قولنا «لا تتدخل فيما لا يعنيك».

(أ) إنشاء غير طلبي (ب) خبر (ج) أمر حقيقي (د) أمر مجازي

5- انما مصعب شهاب من الله تجلت عن وجهه الظلماء

وجه الشبه بين مصعب وشهاب.

(أ) القوة واثارة الرعب في قلوب الاعداء

(ب) الضوء الجميل المنبعث في الشهب

(ج) الظلام الذي لا تمزقه الشهب

(د) الاحتراق بتأثير شيء آخر

6- أنت قِمر الزمان تطل علينا....

(أ) تورية (ب) طباق (ج) تشبيه (د) جناس غير تام

7- إذا قلت لك: «أين تذهب غداً؟»

فالاستفهام هنا:

(أ) حقيقي لانك تستطيع الاجابة عنه

(ب) مجازي لانه خرج إلى غرض اخر

(ج) يصلح ان يكون مجازيا وحقيقيا

(د) الاستفهام هنا إنكاري

8- طباق الايجاب هو:

(أ) الألفاظ المتضادة من دون نفي أو نهي

(ب) الألفاظ المتضادة مع النفي

(ج) الألفاظ المتجانسة مع النهي

(د) الألفاظ المتفتحة باللفظ والمعنى.

9- أين تجد النهي المجازي فيما يأتي؟

(أ) لا تجز عن فلست أول مغرم (ب) ولا تشركوا بعبادته احداً

(ج) ولا تلقوا بانفسكم إلى التهلكة (د) ولا تقل اني فاعل ذلك غد

10- في أي الأبيات الآتية تجد الكناية عن صفه؟

(أ) سائل العلياء عنا والزمانا هل خفرنا ذمةً منذ عرفانا؟

(ب) أنت الكريم ولا يليق تكرما إن يعبر الندماء دور الكأس

(ج) يا نائح الطلح اشباه عواديتا نأسى لواديك أم تشجى لوادينا

(د) عش هكذا في علو ايها العلم فأننا بك بعد الله نعتصم.

11- قال تعالى:(وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون) .

(أ) الأمر في الآية مجازي (ب) الأمر في الآية حقيقي

(ج) مجازي لأنه من العالي إلى الداني (د) الأمر هنا اخباري

12- أسير وقلبي في العراق أسير .

(أ) أسير الأول من السير، واسير الثانية من السير ايضا فهو جناس غير تام

(ب) أسير الأولى من السير، وأسير الثانية من الأسر فهو جناس تام

(ج) أسير الأولى من الاسير، وأسير الثانية بمعنى السير

(د) لا يوجد جناس بين أسير وأسير.

13- قال علي بن الجهم يمدح احد الخلفاء ·(أنت كالكب في حفاظك للود).

(أ) أنت مشبه به ووجه الشبه الوفاء واداة التشبيه محذوفه

(ب) لا يوجد تشبيه

(ج) الكلب مشبه به، وأنت المشبه والكاف اداة التشبيه والوفاء وجه الشبه

(د) المشبه به محذوف

14- الجيش العراقي كنخيل العراق باسق خالد .

(أ) التشبيه تمثيلي (ب) التشبيه مفرد (ج) استعارة مكنيه (د) كفاية

15- في قولنا (هل من مساعد يأخذنا بأيدينا؟) .

(أ) استفهام مجازي خرج إلى التمني

(ب) استفهام حقيقي

(ج) استفهام مجازي خرج إلى الدعاء

(د) استفهام حقيقي خرج إلى النصح والارشاد

16- في قول الشاعر (يمر بي كل وقت وكلما مر يحلو).

(أ) المعنى القريب يمر قبل وقت وكلما مبر اجده حلوا والمعنى البعيد انه (يمر) بمعنى المرور، في حين (مر) بمعنى اصبح مراً

(ب) المعنى القريب عندما يمر يصبح حلوا، وعندما يصبح مراً فهو لا يمر

(ج) يمر بمعنى المرور (فعل مضارع) و (مر) بمعنى المرور ايضا (فعل ماضي

(د) التورية في (كل وقت) و(كلما مر)

17- الجناس غير التام هو .

(أ) تماثل لفظين في عدد الحروف، ونوعها، وترتيبها، وحركتها .

(ب) تماثل لفظين في ثلاثة من الشروط السابقة، واختلافها في واحد.

(ج) تماثل لفظين في شرط واحد من الشروط السابقة واختلافها في ثلاث

(د) تماثل بين لفظين في شرطين، واختلافها في شرطين.

18- اي الاساليب الاتية انشائية.

(أ) يصر عنّ ذا اللب حتى لا مراك به وهن اضعف خلق الله انسانا

(ب) فإن كنت لا تستطيع دفع منيتي فدعني أبادرها بما ملكت يدي

(ج) هذا ابن خير عباد الله كلهم هذا التقي النقي الطاهر العلم

(د) أنا الذي نظر الأعمى إلى أدبي وأسمعت كلماتي من به صمم

ثانيا: مثلي مما تحفظين أو يجمل من انشائك.

1- تشبيه حذف «المشبه به» 2- صيغة نهي تفيد الالتماس

3- استفهام إنكاري 4- مقابلة

ثالثا: اكملي ما يأتي:

1- الساعة .... الساعة؟

2- لا تهمل دروسك. النهي هذا خرج إلى ....

3- أنت قلبي الذي أعيش به. وجه الشبه هنا ....

رابعا:

(أ) قف دون رأيك في الحياة مجاهداً ان الحياة عقيدة جهاد

1- اعط مثالا آخر يقع ضمن هذا النوع من الانشاء بصيغة اخرى.

2- (مجاهداً) من المشتقات ما نوعه؟

3- بدأ الشطر الأول بـ(قف) ما نوع الاسلوب هنا؟

4- بدأ الشطر الثاني بـ(أن) ما نوع الاسلوب هنا؟

(ب) قال أحدهم:

رب لحد قد صار لحداً مراراً ضاحك من تزاحم الأضداد

حللي هذا البيت متذوقة عناصر الجمال فيه.

اختبار تحصيلي في مادة الأدب والنصوص (1)

ملاحظة: الاجابة على ورقة الأسئلة

اسم الطالب: **المرحلة الاعدادية: الخامس الأدبي**

الشعبة: **اسم المدرسة: ثانوية( )**

أولا: في كل سؤال مما يأتي اربع اجابات منها اجابة واحدة صحيحة والمطلوب منك وضع دائرة حول حرف الاجابة الصحيحة.

1- جاء في قصيدة بشار بن برد (حمر ثعالبه) معنى الثعلب هنا:

(أ) ابن آوى

(ب) طرف الرمح

(ج) نهاية كل شيء

(د) السيف عندما يخضب بالدماء.

2- قال ابو نواس:

وبلغت ما بلغ مرء بشبابه فاذا عصاره كل ذاك اثام

يدل البيت السابق على:

(أ) غزل عذري عند ابي نواس

(ب) ندم على ما فعل

(ج) تحد لظروف الزمان

(د) حب عارم للخليفة

3- وتجشمت بي هول كل تنومةٍ هوجاء فيها جرأة وإقدام

إذا وضعنا احدى الكلمات الآتية مكان (هو جاء) يستقيم المعنى والوزن:

(أ) صحراء (ب) خضراء (ج) بلقاء (د) حمقاء.

4-اكملي البيت الذي يعبر عن تطير الناس لظهور النجم ذي الذنب فيما يأتي:

(أ) عجائبا زعموا........ **(ب) يقضون بالامر عنها........**

(ج) اتتهم الكربة........ **(د) وخوّفوا الناس.........**

5- من آثار ابن المقفع المطبوعة:

(أ) الادب الكبير، والحيوان (ب) الادب الصغير، والبيان والتبيين

(ج) كليلة ودمنة، والأدب الصغير (د) كليلة ودمنة، والامتاع المؤانسة

6- إختاري قائل البيت الآتي:

فلئن رضيت بها فقد اسعفتني يا خيبة المسعى اذا لم تسعف

(أ) العباس بن الأحنف (ب) ابن خفاجة (ج) ابن الفارض (د) ابن زيدون

7- يلتقي الشاعران في التعبير عن المعنى نفسه في قوليهما:

(أ) واسأل نجوم الليل هل زار الكرى جفني، وكيف يزور من لم يعرف؟

ومتى ارعى الكواكب ساهراً؟ فمن طالع آخرى الليالي وغارب؟!

(ب) ان لم يكن وصل لديك فعدبه املي، وما طل وعدت ولا تفي

إن العيون التي في طرفها حور قتلننا ثم لم يحيينُ قتلانا

(ج) مالي سوى روحي وباذل نفسه في حب من يهواه ليس بمسرفي

مالي وللنجم يرعاني وارعاه أمسى كلانا يعاف الغمض جفناه

(د) سلو صهوات الخيل يوم الوغى اذا جهلت اياتنا والقنا اللدنا

فاسلاها ولا جواب لديها لسؤال ومن لها بالكلام

8- قال الشعر وهو ابن (السادسة عشرة) من عمره:

(أ) ابن الفارض (ب) ابن زيدون (ج) ابن عينين (د) ابن الرومي

9- مفرد كلمتي (الصحائف، والصفائح) هي على التوالي:

(أ) الصفحة، الصحف (ب) الصفحات، الصحيفة

(ج) الصحيفة الصفيحة (د) الصحافة، الصحف

10- مطلع قصيدة الابيوردي هو:

(أ) وشر سلاح المرء دمع يفيضه إذا الحرب شبت نارها بالصوارم

(ب) مزجنا دماء بالدموع السواحم فم يبق منا عرضة للمراجم

(ج) ارى حتى لا يشرعون إلى العدا   رماحهم والدين واهي الدعائم

(د) تراقب فينا غارة عربية   تطيل عليها الروم عض الاباهم

11- قال الشاعر:

وتلك حروب من يغب عن غمارها   ليسلم يقرع بعدها من نادم

جواب الشرط هو:

(أ) ليسلم (ب) يقرع (ج) يسلم بعدها سن نادم (د) يغيب عن غمارها

12- وصل الينا من مقامات الهمذاني:

(أ) مقامة (ب) 25 مقامه (ج) 15 مقامة (د) 51 مقامة

13- قائل احد الابيات الآتية بشار بن برد:

(أ) منحنا بقاياهم حياة جديدةً   فعاشوا باعناق مقلدة سنا

(ب) إذا الملك الجبار صعر خده   مشينا اليه بالسيوف نعاتبه

(ج) لتحل به على قلب شجاع   وترحل منه عن قلب جبانِ

(د) رفع الحجاب لنا فلاح لناظرٍ   قمر تقطع دونه الأوهام

14- لون العاطفة التي سيطرت على ابي تمام في قصيدته (فتح عمورية) هو:

(أ) الحزن والحسرة على المتحاربين (ب) كراهية الحرب والنفور منها

(ج) حب القتال والاستعداد له (د) الايمان بأثر القوة

15- يبدو أن ابن الرومي متأثر بالقرآن الكريم بقوله:

(أ) انفروا ايها الكرام خفافاً   وثقالا إلى العبيد الطغام

(ب) اين تلك القصور والدور فيها   أين ذاك البنيان ذو الاحكام

(ج) ان هذا من الامور لأمر   كاد ان لا يقوم في الاوهام

(د) ادركو ثأرهم فذاك لديهم   مثل والارواح في الاجسام

16- أين وردت كلمة (مستراح) فيما يأتي:

(أ) اما فتى نال العلى........ (ب) ليس على مضر مها........

(ج) يا نفس من هم........ (د) لابد أن اركبها صعبة.......

17- القول الاتي لواحد من الاربعة فمن هو؟

(زعموا ان قرداً، رأى نجاراً يشق خشبة على وتدين).

(أ) الجاحظ (ب) بديع الزمان الهمذاني

(ج) ابو حيان التوحيدي (د) ابن المقفع

18- يمكن التعبير عن معنى البيت:

(أين ضوضاء ذلك الخلق فيها أين اسواقها ذوات الزحام)

بكلمة واحدة هي:

(أ) الحريق (ب) الفيضان (ج) الصمت (د) القوة

19- قال اسامه بن منقذ:

(أ) دماء العدا اشهى من الراح عندنا ووقع المواضي فيها الناي والوتر

ان المعنى الدقيق لهذا البيت هو:

(أ) دماء الاعداء مرة المذاق، وصهيل الخيول يشبه العزف على الناي والوتر

(ب) منظر دماء الاعداء وهي تسيل اطيب عندنا من طعم الخمر، وصوت السيوف البتاره عزف جميل على الناي والوتر

(ج) عندما نذوق دماء الاعداء فان طعمها حلو كالعسل، وصوت جريانها يشبه العزف على بعض الالات الموسيقية

(د) الدماء لا طعم لها، ولكننا نقتل الكثير منهم فيكون صوت حركة الاشجار القريبة كصوت الناي والوتر

20- يقول ابن خفاجة:

وقال: إلى كم كنت ملجأ قاتل؟ وموطن اواة تبتل تائب

أورد الشاعر في هذا البيت صورتين لنمطين متناقضين يلجأن إلى الجبل:

(أ) المجرم الهارب والعابد التائب

(ب) الخائف من الموت، والمجنون التائه

(ج) الجبان الهارب، والمنتصر المتمرد

(د) العاشق للمكان الشاق، والمطارد من العدالة

21- أعجبني ابن الفارض لقوله:

(أ) يا قـــاتلي بالـحـظ أول مـــــرة اجـهـز بثـانيـة على المـقـتـول

(ب) يا حادي العيس عرج كي اودعهم يا حادي العيس في ترحالك الأجل

(ج) يا مـانعي طيب المنام ومـا نحي ثوب السـقـام به ووجـدي المـتلف

(د) يا نائح الطلح اشـبـاه عـوادينا نأسى لواديك أم تشـجـى لوادينا

22- احد الاختيارات الاتية، ابلغ تعبيرا من قول العباس بن الأحنف:

(وارعاكم في مشهدي ومغيبي)

(أ) وابصركم في يقضتي ومنامي (ب) واسكنكم في القلب قبل عيوني

(ج) واذكركم عند كل افول (د) والحظكم في ثورتي وسكوني

23- البيت الذي يعبر عن اضطراب العاشق عند ذكر من يهوى هو:

(أ) ومـا غـيض السلوان دمـعـى وانمـا نزفت دمـوعي في فـراق الصـواحب

(ب) لا سكن الله قلبـا عن ذكـركم فلم يطر بنجـاح الشـوق خـفـاقـا

(ج) لمـــا تمـــاسكت الدمـــوع وتنـهـنـه الـقـلـب الـصــــــريـع

(د) حـــسب القـلب عليكم كـــرمــاً افــتـــرضـــون عـــفـــاء الحـــبس؟

24- قال الشاعر:

وكـيـف تنام العـين ملء جـفـونهـا على هبـــوات أيقـــضـت كل نائم؟

(أ) الخطر الداهم (ب) الاستسلام للخطر

(ج) النائمون استيقظوا (د) النوم العميق.

25- قال المتنبي:

ولكن الفـــتى العـــربي فـــيـــهـــا غـــريب الوجـــه واليـــد اللســـان

(أ) إن دمه غير دمهم وقلمه غير قلمهم، وثقافته غير ثقافتهم

(ب) إن وجهه لا يشبه وجوهم، وسلاحه غير سلاحهم، ولغته غير لغتهم

(ج) إن وجهه اجمل من وجوهم، ويداه اقوى من ايديهم، ولسانه اقسى من السنتهم

(د) إن وجوهم اقبح من وجهه، وايديهم ترتكب المعاصي، والسنتهم لا تقول الحق

26- قال العباس بن الأضف:

وكنتم تزينون العراق فشانه

الشطر الثاني هو:

(أ) لطول نحولي بعدكم وشحوبي **(ب) تفرقكم عني إذن بسكوب**

(ج) ترحلكم عنه وذاك مذيبي **(د) نعيق غراب أو بكاء غريب**

27- نحن لا نعرف هديل الحمام هل هو بكاء أم غناء؟

ولكن المتنبي قال (إذا غنى الحمام الورق فيها أجابته أغاني القيان). في حين قال المعري (أبكت تكلم الحمامة أم غنت على فرع غصنها المياد؟)

(أ) عبر المتنبي عن يأسه وعبر المعري عن فرحه

(ب) عبر المتنبي عن فرحة وعبر المعري عن حزنه

(ج) عبر المتنبي عن فروسيته وعبر المعري عن حقده

(د) عبر المتنبي عن عنجهيته وعبر المعري عن عماه

28- الشطر الثاني في أحد الأبيات لابن عينين:

بأطرافها حتى استجاروا بنا

أما الشطر الأول فهو:

(أ) طلعنا لهم والشمس في خدر أمها

(ب) لقد صبروا صبراً جميلاً ودافعوا

(ج) وتخدمنا الأيام فيما نرومه

(د) فما برحت سمر الرماح تنوشهم

29- قال أحمد شوقي:

ولد الهدى فالكائنات ضياء … وفم الزمان تبسم وثناء

اختر ما يشبه قول أحمد شوقي من الأبيات الآتية:

(أ) كيف نوحي على الفراش ولما … تشمل الشام غارة شعواء

(ب) فعليه من سيما النبي دلاله … وعليه من نور الإله بهاء

(ج) لا ترجو خيري وأنت اليوم مُجحد … وأقصد سواي فأني غير معطاء

(د) هلا نَهاك نُهاك عن لوم أمرئ … لم يلق غير منعم بشقاءُ

30- شاعر لقب بمتنبي المغرب:

(أ) ابن خفاجة (ب) ابن هانيء (ج) ابن زيدون (د) ابن الرومي

ثانياً: صل الشطر الأول بالشطر الثاني الذي يناسبه في كل مما يأتي:

1- ملاعب جنةٍ لو سار فيها	**1- لا اختيالاً على رفاة العباد**
2- فوارس نالوا المنى بالقنا	**2- نخالس لحظ العين كل رقيب**
3- سران استطعت في الهواء رويدا	**3- طوال الليالي مطرق في العواقب**
4- وقور على ظهر الغلاة كأنه	**4- سليمان لسار بترجمان**
5- وكنتم وكنا في جوار بغبطة	**5- وصافحوا اغراضهم بالصفاح**
	6- بأشربةٍ وقفن بلا أوان

ثالثاً: ضعي ما يناسب الفراغات الآتية:

قال--------- من رسالة المعاش والمعاد: وأعلم أن الحكم في الأخرة هو الحكم في الدنيا، في حين قال الهمذاني في شيء ابتدعه سماه ---------- ظرفنا والله بصيد. أما -------- فقد قال صلاح الدين الأيوبي بحقه، لا ملكت البلاد بسيوفهم بل بقلمه. واقترن المثل السائر في أدب ------ باسم ----------.

اختبار تحصيلي في مادة الأدب والنصوص (2)

ملاحظة: الإجابة على ورقة الأسئلة

اسم الطالب:

الشعبة:

المرحلة الاعدادية: الخامس الأبدي

اسم المدرسة: اعدادية

أولاً: في كل سؤال مما يأتي أربع إجابات، منها إجابة واحدة صحيحة والمطلبو منك وضع دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة.

1. على الرغم من ولع الشاعر أبي نواس بالمجون وانغماسه بالملذات، فإن له شعراً كثيراً في الزهد مما يمكن أن نعدّه:

(أ) ثورة على المقدمة الطليعة　　(ب) صحوة ضمير وجذوه ايمان

(ج) تقليداً للآخرين　　(د) استرضاءً للخلفاء

2. «**الراح والراحةُ ذل الفتى　　والعزُ في شرب ضريبِ اللقاحْ**»

في هذا البيت الشعري جناس نلمحه في:

(أ) الراح والراحة　(ب) ذل وعز　(ج) الراحة واللقاح　(د) الفتى واللقاح

3. يمكن أن تعد المقامة بداية لنشوء فن:

(أ) الرواية　(ب) الخطابة　(ج) المقالة　(د) القصة

4. «**خُلِق الناسُ للبقاءِ فضلّت**». هذا شطر بيت للمعري شطره الآخر:

(أ) **إلى دار شقوةٍ أو رشادِ**　　(ب) **في طويل الأزمان والآبادِ**

(ج) **أمة يحسبونهم للنفاد**　　(د) **فأين القبور من عهد عاد**

5. «**فإن يكُ حالَ الناسُ بيني وبينكم　　فإن الهوى والود غير مشوب**»

تسمى الفاء في بداية الشطر الثاني

(أ) عاطفة　(ب) رابطة لجواب الشرط　(ج) تعليلية　(د) لتزيين اللفظ

6. «**ولقد نهزتُ مع الغواة بدلوهم واسمتُ سرح اللهو حيث أساموا**»

في هذا البيت الشعري غرض بلاغي:

(أ) استعارة (ب) تشبيه (ج) جناس (د) طباق

7. ردَّ التوحيدي على أضاليل الشعوبيين من الفرس في كتابه

(أ) الإشارات الالهية (ب) الامتاع والمؤانسة

(ج) اللزوميات (د) البصائر والذخائر

8. غلب على شعر أبي نواس المقطعات لأنه كان:

(أ) ظليعاً باللغة العربية (ب) مقلداً لشعراء عصره

(ج) منفتحاً لشعره ومهذباً له (د) متمكناً من العلوم والثقافات

9. معرفة البحتري للصحراء واستئناسه بها يجسدها قوله:

(أ) **ابكت تلكم الحمامة أم غنت على فرع غصنها الميّاد**

(ب) **أثير القطا الكدرى عن جثمانه وتألفني فيه الثعالب والريدُ**

(ج) **وإني لأستهدي الرياح سلامكم إذا اقبلت من نحوكم بهبوب**

(د) **واطلسُ ملء العين يحملُ زوره واضلاعه من جانبيه شواهدُ**

10. إن خصائص أسلوب التوحيدي هي خصائص أسلوب:

(أ) الجاحظ (ب) بديع الزمان الهمذاني (ج) المتنبي (د) ابن المقفع

11. يمثل قول الشرفي الرضي:

أما فتى نال العلى فاشتفى أو بطل ذاق الردى فاستراح

(أ) الشهادة (ب) الشعور بالظلم (ج) الانكسار (د) التكبر على الآخرين

12. «**عرّجا صاحبي بالبصرة الزهـ راء تعريج مدلَفٍ ذي سقامِ**»

يريد الشاعر ابن الرومي بـ«السقام»:

(أ) المرض (ب) السفر (ج) الشوق (د) التعب

13. امتاز أبو العلاء من شعراء عصره بـ:

(أ) الهجاء (ب) الفلسفة (ج) التكسب (د) الخمرة

14. خص الشاعر تفرد ممدوحهِ بالفروسية بقوله:

(أ) ضوء من النار والظلماء عاكفةٌ	**وظلمـةُ من دخـان في لظى شـهبِ**
(ب) عليك سـلامُ الله وقـعـاً فـإنني	**رأيتُ الكريمَ الحُـر ليس له عـمـرُ**
(ج) وإذا المطي بنا بلغنَ محـمـداً	**فظهـورهن على الرجـالِ حـرامُ**
(د) شـــيـمُ الالى أنا مـنـهم	**والأصل تتـبـعـه الفـروعُ**

15. ولد ابن المقفع بمدينة:

(أ) جيكور (ب) جلولاء (ج) الكوفة (د) جسور

16. الشاعر الذي لم يسبقه شاعر آخر في وصف الطبيعة هو:

(أ) المعري (ب) ابن الرومي (ج) ابن الغارض (د) البحتري

17. **«سبطُ البنانِ إذا احـتـبى بنجـاده فـرعَ الجـمـاجمَ والسـمـا ظيـغـامُ»**

هذا البيت الشعري من قصيدة لأبي نواس في:

(أ) المديح (ب) الرثاء (ج) الهجاء (د) الفخر

18. برع المتنبي في كل الفنون وأجاد كثيراً في الوصف وبخاصة المعارك الحربية التي خاضها مع:

(أ) المعتصم بالله (ب) الأمين

(ج) سيف الدولة الحمداني (د) أبو فراس الحمداني

19. **«قلبي يحـدثني بأنك مـتـلفي روحي فـداكَ عـرفتَ أم لم تعـرفِ»**

وردت في هذا البيت لفظة «مُتلِفي» وهي من المشتقات:

(أ) اسم فاعل (ب) صفة مشبهة (ج) اسم تفضيل (د) اسم مفعول

20. في شعر المتنبي شيء من التعقيد اللفظي ولعل مردّ ذلك إلى:

(أ) ثقافتة اللغوية الواسعة (ب) كثرة أغراضه الشعرية

(ج) أحساسه القومي (د) سفره وتنقله بين البلدان

21. «ياما نعى طيب المنام وما نحي   ثوب السقام به ووجدي المتلفِ»

استخدم ابن الفارض في بيته الشعري

(أ) الجناس   (ب) التشبيه   (ج) الطباق   (د) السجع

22. من آثار ابن المقفع المطبوعة:

(أ) الأدب الصغير   (ب) رسالة التربيع والتدوير

(ج) مثالب الوزيرين   (د) الصداقة والصديق

23. لقد صورت اقصوصة الجاحظ من كتاب (البخلاء) احسن تصوير صفتي:

(أ) الصدق والكذب   (ب) الأمانة الخيانة

(ج) البخل والكرم   (د) الإحسان والنكران

24. «لا بقومي شرفتُ بل شرفوا بي   وبنفسي فخرتُ لا بجدودي»

يبدو المتنبي هنا:

(أ) متفائلاً   (ب) متعالياً   (ج) كريماً   (د) متشائماً

25. كاتب عربي نعت بـ«فيلسوف الأدباء وأديب الفلاسفة».

(أ) الجاحظ   (ب) التوحيدي   (ج) ابن المقفع   (د) الهمذاني

26. يغلب على مقامات الهمذاني روح:

(أ) الغضب   (ب) الفكاهة   (ج) الغطرسة   (د) الجسد

27. «لابدَّ أن اركبها صعبةً   وقاحةً تحت غلامٍ وقاحْ»

(الوقاحة) تعني:

(أ) الغطرسة   (ب) السفاهة   (ج) الشجاعة   (د) الاعتزاز بالنفس

28. أعجبت بالمتنبي لقوله:

(أ) إنّ السهام إذا ما فُرقَتْ كُسِرت   وإن تجمعت يوماً ليس تنكسرُ

(ب) ولو كانت دمشق مثنى عناني   لبيق الثوب صيني الجمانِ

(ج) فتىً مات بين الضرب والطعن ميتةً   تقوم مقامَ النصر إنْ فاتهُ النصر

(د) ملك توحد بالمكارم والعلى   فرد فقيد الندِّ فيه همام

29. نحا أبو تمام بالشعر مناحي جديدة ظهرت في:

(أ) غوصه في الأفكار متأثراً بعلوم العصر

(ب) اشاعته للغزل المادي الماجن

(ج) وصفة للمعارك الحربية وصفاً دقيقاً

(د) عدم استخدامه للحكمة في شعره

30. تتضح استراحة البحتري وهدوء نفسيته بعد انتصاره على الذئب في قوله:

(أ) **فخرَّ وقد أوردته منهل الردى ... على ظمأ له أنه عذبُ الوردُ**

(ب) **عوى ثم أقعى وارتجزت فهجتهُ ... فأقبل مثل البرق يتبعهُ الرعدُ**

(ج) **فاوجرته خرقاء تحسب ريشها ... على كوكبٍ ينقضُّ والليل مسودُ**

(د) **وقمت فَجَمَعتُ الحصى واشتويته ... وللرمضاء من تحته وقدُ**

31. البيت الذي فيه حكمه واضحة هو:

(أ) **لغادةٍ سامعُ أبنائها ... يغص منها بالزلال القراحْ**

(ب) **طواه الطوى حتى استمر مريرهُ ... فما فيه إلا العظمُ والروحُ والجلدُ**

(ج) **وقد يتقاربُ الوصفان جداً ... وموصوفاهما متباعدانِ**

(د) **عطفاً على دمعي وما ابقيت لي ... من جسمي المغني وقلبي المدلفِ**

32. «**نبهتهم مثل عوالي الرماح ... إلى الوغى قبل نموم الصباح**»

يبدو لنا الشريف الرضى في بيته الشعري:

(أ) مفتخراً (ب) مادياً (ج) متحمساً (د) راثياً

ثانياً: اكملي ما يأتي:

1- أردد دائماً قول أبي العلاء: حفف الوطء -------------

2- عبري بكلمة واحدة عن معنى:

«ركبنا له جهراً بكل مثقّفٍ» ----------

3- يُسبِبَ فنا الشعر «الطرد والشراب» إلى الشاعر ----------

4- قال البحتري: كلانا بها ذئب -------------

5- اكتبي البيت الشعري الذي صور الجنة التي سار فيها النبي سليمان (ع)-----

6- أيهما تأثر بالآخر أبو تمام أم البحتري؟-------

7- المقامة عبارة عن ------------

8- نجح ابن المقفع في حكايته على تأكيد المثل المعروف -------------

المراجع

المراجع

1- طرائق التدريس واستراتيجياته، محمد محمود الحيلة، دار الكتاب الجامعي، العين، ط2، 2002.

2- طرق التدريس العامة/ عبد الإله الأمين النعيمي، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان، ط1، 1993.

3-طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير/ هاشم السامرائي وآخرون، دار الأمل للنشر والتوزيع، ط41، 1994.

4- اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها/طه الدليمي، وسعاد الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

5- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية/ عبد العليم إبراهيم، دار المعارف بمصر، ط15، 1972.

6- طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة / محمود رشدي خاطر، وآخرون، ط4، 1989.

7- الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية/ طه الدليمي، وسعاد الوائلي، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003.

8- أساليب التدريس العامة المعاصرة/ صبحي جلاله، ومحمد مقبل عليمات، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1، 2001.

9- أساسيات طرق التدريس/ علم الدين عبد الرحمن الخطيب منشورات الجامعة المفتوحة، ط2، 1997.

10- طرق التدريس العامة/ عبد الرزاق الصالحين، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، ط1، 1998.

11- فصول في تدريس الأدب والبلاغة/ إبراهيم طه أحمد، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، ط 1، 1986.

12-في الأدب الجاهلي/ طه حسين، دار المعارف بمصر، القاهرة، ط6، 1989.

13- فن الأدب/ توفيق الحكيم، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط2، 1973.

14- التفكير البلاغي عند العرب اسسه وتطوره / حمادي حمود في القرن السادس. منشورات الجامعة التونسية، المجلد العدد 21، 1981.

15-مناهج تجديد النحو والبلاغة والتفسير والأدب/ أمين الخولي، دار المعرفة بالقاهرة، 1961.

16- طريقة التدريس باستخدام العمل الجماعي (الزمري)/ أكرم محمد وحمادة عبد السلام، مديرية التربية والتعليم، عمّان المجلد الأول، المجدل الرابع والثلاثون، 1993.

17- طرائق تدريس اللغة العربية/ جودت الركابي، دار الفكر، دمشق، ط1، 1973.

18- التدريس، أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، وتطبيقاته/ فكري حسن ريان دار الكتب القاهرة، ط3، 1993.

19- دفاع عن البلاغة/ أحمد حسن الزيات، عالم الكتب، القاهرة ط2، 1967.

20- الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وأدابها/ محمد أحمد السيد، دار العودة بيروت ط2، 1980.

21- الأسلوب دراسة أسلوبية بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية/ أحمد الشايب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط8، 1988.

22- تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق/ حسن سحاته، الدار المصرية اللبنانية، ط2، 1993.

23- البلاغة العربية في ثوبها الجديد/ أمين بكري شيخ، دار الملايين، بيروت، ط، 1979.

24- طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية/ فخر الدين عامر، دار الكتب الوطنية، منشورات جامعة الفاتح، ط1، 1992.

25- مناهج وأساليب تدريس التربية الإسلامية / عزت خليل العزيزي وآخرون، مطابع الكتاب المدرسي، اليمن، ط1، 1996.

26- أسس التدريس ونظرياته/ محمد منير مرسي، مجلة حوليه كلية التربية، العدد الخامس، السنة الخامس، مصر، 1987.

27- خصائص اللغة العربية وطرائق تدريس/ نايف معروف، دار النفائس، بيروت 1985.

28- جواهر البلاغة/ أحمد الهاشمي، المكتبة التجارية، القاهرة، ط2، 1960.

29- الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية/ عابد توفيق الهامشي، بغداد، 1975.

30- أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية/فتحي يونس علي وآخرون، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981.

31- نماذج من التدريس الصفي/ يوسف قطامي ونايفة قطامي، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان 1998.

32- طرائق تدريس اللغة العربية / كامل محمود الدليمي، وطه الدليمي/ مطابع جامعة بغداد 1999.

33- المرشد الفني لتدريس اللغة العربية/ فيصل حسين طحيمر العلي، مكتبة الثقافة والنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 1998.

34- تعليم التفكير/ فتحي عبد الرحمن جروان، أبو ظبي، دار الكتاب الجامعي، 1999.

35- أصول تدريس العربية بين النظرية والتطبيق للمرحلة الأساسية العليا/ عبد الفتاح البجة، دار الفكر، عمّان، 1999.

36- اللغة العربية وطرائق تدريسها/ عبد الجليل عبد المهدي وآخرون، جامعة القدس المفتوحة، عمّان 1991.

37- تحليل العملية التعليمية/ محمد الدريج، دار عالم الكتب الرياض، 1994.

38- مهارات اللغة العربية/ عبد الله علي مصطفى، آرام للدراسات والنشر، دبي، 1994.

39- تدريس فنون اللغة العربية/ علي أحمد مدكور، دار الشواف للنشر والتوزيع، الرياض 1991.

40- أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وأدابها/ عبد الفتاح حسن البجة، دار الكتاب الجامعي، عّمان، 2001.

41- مهارات التدريس/ جابر عبد الحميد جابر/ وآخرون، دار النهضة العربية، القاهرة، ط3، 1998.

42- المناهج المعاصرة / عبد المجيد الدمراشي، دار الكتاب 1995.

43- اتجاهات حديثة في الناهج وطرق التدريس، كوثر حسن كوجالك، دار الفكر، 1997.

44- المناهج الدراسية، تخطيطها وتطويرها، محمود أبو زيد إبراهيم، در العارف، 1986.

45- تخطيط النهج وتطويره، شفيق القايد، وهشام الحسن، دار الأمل، 1990.

46- التخطيط للتدريب والأمثلة الصفية، حسن جعفر الخليفة، دار الكتاب 1996.

47- تصميم التدريس، حسن عمر منسي، عالم الكتب، 1997.

48- الأهداف التربوية والتقويم، فؤاد سليمان، دار العارف القاهرة، ط1، 1982.

49- التقويم النفسي، فؤاد أبو حطب، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، 1979.

50- تقييم التعلم، أسسه وتطبيقاته، محمد زياد حمدان، دار العلم للملايين، 1980.

51- أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم، عبد الله الناشف وزميله، المؤسسه الوطنية للطباعة والنشر، بيروت 1986.

52- الأصول التربوية في بناء المناهج، حسين سليمان قدورة، ط7، القاهرة، 1982.

طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير

إن الكتاب يقع في أحد عشر فصلاً، وقد تباين حجم الفصول تبعاً لمحتوى كل فصل وأهميته ضمن مادة طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير ومشتملاً على مبحث في أهمية اللغة وأهمية اللغة العربية ، وكذلك خصائص وميزات اللغة العربية. وطرائق التدريس، ركائز الطريقة الناجحة، المهارات اللغوية، طرائق تدريس اللغة العربية .

وأهمية التدريس، وتدريس الأدب والبلاغة، والاستقراء في تدريس الأدب والبلاغة، والقياس في تدرس الأدب والبلاغة، والأدب والبلاغة وأثرهما فلسفيا في التعبير. وأيضاً ليوضح أهمية طريقة المناقشة في التدريس وأنواع المناقشة، وأساليب طريقة المناقشة ومزايا طريقة المناقشة ومآخذها، والمناقشة وتدريس الأدب والبلاغة ومفهوم التعبير وأهميته، والتعبير بين الوظيفية والإبداع، وأسس التعبير. ومفهوم التقويم وأهميته وأسس التقويم وأنواعه وأساليبه واستخداماته وكذلك مجالات التقويم.

وايضا مفهوم الأهداف التربوية مع فوائدها ومستوياتها ومصادرها، ومعايير الهدف الجيد. ومفهوم التخطيط وأنواعه، وعناصر خطة الدرس الرئيسة والتخطيط اليومي الناجح. وعرض لنماذج من الخطط التدريسية الأنموذجية لمادة الأدب والبلاغة والتعبير. ومفهوم الاختبار التحصيلي وأهميته.

وفيه ثلاثة اختبارات واحد في البلاغة واختباران في الأدب والنصوص.

الشروق

دار الشروق للنشر والتوزيع

المركز الرئيسي : عمان / الأردن - تلفون 4618190-4618191 - 4624321

فاكس 4610065 - ص . ب 926463 - عمان 11118 الأردن

فرع الجامعة الأردنية - تلفون : 5358352

E-mail: shorokjo@nol.com.jo

www.shorok.com

وكلاؤنا في فلسطين

دار الشروق للنشر والتوزيع - رام الله - المنارة - تلفاكس 02/2961614

دار الشروق للنشر والتوزيع - غزة - الرمال الجنوبي - تلفون : 08/2847003